

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : الدكتور عبد العزيز القوصي

العدد الاول

نوفمبر ١٩٥٤

السنة السابعة

فهرست

صفحة

١	سن العاشرة للاستاذ اسماعيل محمود القبانى
١٢	خصائص التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة للدكتور عبد العزيز القوصي
١٨	نحو سياسة أفضل لبناء المناهج للدكتور منير كامل
٢٨	الموايات العملية في المدرسة الثانوية للدكتور محمد خليفة بركات
٣٥	الرحلات والجولات في تدريس العلوم للدكتور الدمرداش سرحان
٤٣	اتجاهات في التعليم الريفي والمبنى للاستاذ حسن مصطفى
٤٩	مدرسة القرية ودور العلم فيها للدكتورة ومزية الغريب
٥٧	العلوم في المدرسة الابتدائية الراقية للدكتور محمد صابر سليم
٦٢	ضغاف البصر بين تلاميذ مدارس المرحلة الأولى للدكتور مصطفى فهمي
٧٢	الطريقة العلمية في تدريس الجغرافيا للاستاذ نجيب يوسف بدوي
٨٢	التربية الدينية في المدرسة الابتدائية للاستاذ أحمد المهدي
٨٨	نظام التعليم في العراق وتطوراتاه للاستاذ سيد أحمد البدوي
٩٣	أول كتاب مرسوم في تعليم اللغة للاستاذ فتح الباب عبد الحليم

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

- تصدر الصحيفة أربع مرات في السنة (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)
- تنشر الصحيفة المقالات والأبحاث التي تعالج شئون التربية والتعليم وما يتصل بها .
- جميع الحقوق الخاصة بما تنشره الصحيفة من مقالات وأبحاث ورسوم محفوظة لرابطة خريجي معاهد التربية .
- ترسل المقالات باسم : الدكتور محمد صابر سليم سكرتير تحرير صحيفة التربية ١٣ ميدان الخديوي اسماعيل .
- أما المكاتبات الأخرى فترسل باسم الأستاذ محمد سليمان شعلان مدير لإدارة الصحيفة ، في العنوان نفسه .
- قيمة الاشتراك السنوي :
- بمصر والسودان :

٦٠ قرشا الاشتراك العام

٤٠ لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين

بالخارج : ٧٥ قرشاً

ولا يقبل الاشتراك إلا عن سنة

ثمن النسخة :

فلسطين وشرق الاردن ٢٠٠ ملا

فلسا ٢٠٠

بالمعراق

بمصر والسودان ١٥ قرشاً

لبنان وسوريا ٢٠٠ غلـس

صحيفة التربية

General Organization Of the a...

Library (G.O.A.L)

Bibliotheca Orientalis

نوفمبر ١٩٥٤

السنة السابعة

سن العاشرة

للأستاذ إسماعيل محمود القباني

منذ أن نشرت صحيفة التربية ، في عددي مارس ومايو سنة ١٩٥٤ ، ملخص المحاضرة التي ألقيتها في شهر نوفمبر سنة ١٩٥٣ عن « سياسة التعليم الجديدة » ، لاحظ كثيرون من حضرات الزملاء أنني لم أتعرض فيها للأسباب التي من أجلها جعل اختيار التلاميذ للرحلة الإعدادية بين سن العاشرة والثانية عشرة . ولما كان هذا الموضوع مثار نقاش في بعض أوساط المعلمين ، يتركز معظمه حول سن العاشرة واعتبارها سناً مبكرة للاختيار ، فقد رأيت أن أكتب هذه الكلمة لعل فيها توضيحاً للأمر .

وقد كانت مسألة الصلة بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي موضع بحث طويل في اللجنة الوزارية لسياسة التعليم ، استغرق أكثر من جلستين . وكان فريق من أعضاء اللجنة يرون في أول الأمر أن انتقال التلميذ إلى الدراسة الثانوية ينبغي ألا يكون إلا بعد أن يتم الدراسة الابتدائية بجميع فرقها وينجح في امتحانها النهائي كما كان متبعاً من قبل . وحجتهم في ذلك أن انتقال التلاميذ من المدرسة الابتدائية بين سن العاشرة والثانية عشرة يضعف هذه المدرسة ، ويتعارض مع مبدأ توحيد التعليم في مرحلته الأولى ، وهو المبدأ الذي يكفل تكافؤ الفرص للجميع ، ووضع أساس مشترك للثقافة القومية . غير أنه بعد مناقشة هذا الرأي تم الاتفاق على النظام الذي استقر عليه الوضع ؛ وذلك لأنه ظهر من المناقشة أنه في الواقع أقرب إلى تحقيق تكافؤ الفرص ، وأنه ليس فيه إضعاف حقيقى للمدرسة الابتدائية ، بل على العكس من ذلك لعله يقويها ، إذ يحرمها من المتخسوع في سنتيها النهائيتين لمطالب التعليم الثانوي ، وأنه على كل حال مهما تكن قوة المبادئ في حد ذاتها ، يجب أن تراعى في تطبيقها الظروف القائمة والإمكانات الفعلية ؛ وإلا كنا كمن يبنى

على الرمال ، فلا يقتصر ضرر ذلك على سرعة انهيار البنيان وضياح الجهود التي بذلت في سبيل إقامته ، بل ربما كان إلى هذا مصدر خطر يتناول أثره ميدان البناء وميادين أخرى غيره في حياة الأمة . واللجنة ، وقد كانت بصدد رسم سياسة عملية للتعليم ، لم يكن يسعها إلا أن تراعى في النظام الذي تصنعه التوفيق بين مبدأ التوحيد وبين الواقع بجميع عناصره ، الثقافية والاجتماعية والاقتصادية .

وأول هذه العناصر حالة المدارس الابتدائية في مصر .

إن توحيد المدارس الابتدائية القديمة والمدارس الأولية والإلزامية التي حولت إلى مدارس ابتدائية بحكم قانون التعليم الابتدائي الصادر في سنة ١٩٥١ ليس مسألة نظرية تحمل بكلمة فقال أو مادة توضع في قانون ، وإنما هو تغيير ملموس يجب إحداثه في الأساليب التي تسير عليها المدارس ، وفي الجهاز المدرسي بأكمله — في المعلمين الذين لم يعدوا للتدريس في الفرق الراقية بالمدارس الابتدائية ، والذين تجمع تقارير كل من أشرفوا على التعليم الأولي في السنين الأخيرة على أن فيهم نسبة كبيرة غير صالحة للتدريس حتى في الفرق الدنيا ؛ وفي المباني المتهدمة أو المتداعية ؛ وفي المرافق والمعدات التعليمية التي أكل عليها الدهر وشرب ، والتي هي مع ذلك من القلة بحيث تقرب من العدم . كل هذا يجب أن يرتفع إلى المستوى الذي كان مقررًا للدارس الابتدائية القديمة ، قبل أن يحق لنا أن نقول إننا قد وحدنا التعليم الأولي والابتدائي فعلاً . وليس المطلوب أن يرتقى كل هذا في عشر مدارس أو مائة مدرسة ، بل في ألوف عديدة من المدارس منبثقة في ريف القطر وحضره .

لقد كان في مصر قبل صدور قوانين التعليم الأخيرة نحو سبعة آلاف مدرسة ابتدائية . منها ألف كانت في الأصل من كتاتيب الإعانة الحرة ، المقامة بجوار الأضرحة أو المساجد القديمة ، ومعظمها لا يصح أن تسمى مدارس إلا تجوزاً . ومنها نحو أربعة آلاف كانت من المدارس الإلزامية التابعة لمجالس المديريات ، وكان مستوى التعليم فيها قد نزل إلى الحضيض ؛ وأكثر من نصفها تتألف الواحدة منها من حجرة أو حجرتين يتجمع فيهما الأطفال من أعمار ومستويات مختلفة . وقد أطلق على هذه وتلك اسم المدارس الابتدائية ، دون أن يتغير فيها شيء سوى اللوحات الموضوعة على أبوابها والمنهج المكتوب الذي كلفت تدريسه ؛ أما مملوها ومبانيها ومعداتها فقد بقيت على حالها الذي مر وصفه . فهل هذه هي المدارس التي يصح أن تغذي التعليم الثانوي

مباشرة ، ويحتفظ هذا التعليم مع ذلك بمستوى لائق ؟ هل هذه هي البيئة الملائمة لتنمية استعدادات الأطفال وتغذية ميولهم إلى سن الثانية عشرة ، لتؤهلهم لتعليم ثانوى صالح ؟ أو ليس من المصلحة إذا كنا نستطيع أن نقين حسن الاستعداد في فريق من الأطفال قبل سن الثانية عشرة أن نقلهم إلى بيئة تعليمية أرقى ، يسهل علينا فيها - نظر الآن عددهم محدود - أن نهيئ لهم أصلح المعلمين وأرقى ما نستطيع من وسائل التربية والتعليم ؟

نعم إنه لا يجوز أن نفعل الأطفال الآخرين الذين سيقون بالمدارس الابتدائية إلى نهاية المرحلة ؛ بل يجب أن نعمل على إصلاح هذه المدارس ورفع مستواها ، حتى تصبح بيئة صالحة لتربيتهم . ولكن إتمام هذا الإصلاح في خمسة آلاف مدرسة ، بها أكثر من مليون تلميذ ونحو أربعين ألف مدرس ، لا تكفي له سنة أو سنتان ؛ بل يحتاج إلى سنين طويلة ، تتغير فيها حال تلك المدارس تدريجاً ، وفقاً لبرنامج مدروس تضعه وزارة المعارف - وقد أشرت إليه في محاضرة « سياسة التعليم الجديدة » ، وإلى أن يتم ذلك ، فالمصلحة العليا للمجتمع تقضى بنقل الأطفال الذين يظهر تفوقهم إلى مدارس المرحلة الثانية بمجرد أن يتأهلا للدراسة بها ، حيث يجدون أنفسهم في بيئة مختارة من أمثالهم تدفعهم إلى زيادة التفوق ، وحيث نعد لهم كل ما في استطاعتنا من الوسائل الملائمة لتفسيح مواهبهم وتنمية ملكاتهم وبناء شخصياتهم .

وإن كان في هذا تمييز بين بعض الأطفال وبعضهم الآخر ، فليس أساسه الثروة أو المركز الاجتماعي ، وإنما أساسه المقدرة والاستعداد . والفرض منه استثمار المواهب العالية الكامنة في ذلك الفريق من الأطفال ، وتهيئة أحسن الفرص لإعدادهم سيكون منهم المفكرون وذوو الرأي ، الذين سيتولون الأعمال ذات المسؤولية في المستقبل ، وسيقع على عاتقهم عبء قيادة جمود الأمة في مختلف نواحي حياتها ؛ فهو لون من ألوان العناية التي يجب أن تبذل في سبيل تربية القادة . وبقدر ما يبلغه هؤلاء القادة من الكفاية والنضج العقلي والخلق ، يكون حظ البلاد من النهوض والتقدم ، وحظ الحياة الديمقراطية فيها من الانتظام والقوة . فالديمقراطية كما أنها يجب أن ترتكز على قاعدة شعبية واعية ، يجب كذلك أن يتوافر لها التوجيه من قيادة قادرة صالحة ، وإلا كان ما لها إلى الفشل والاضطراب . لهذا كان من الواجب أن نحرص كل الحرص على الكيف في التعليم الثانوى الذى يضع الأساس لإعداد القادة ، وأن نعمل بكل الوسائل على الاحتفاظ بمستواه وإصلاح ما فيه من وجوه النقص . والنظام الذى

تقرر، إذ يقضى بالتبكير في نقل التلاميذ إلى المرحلة الأولى من الدراسة الثانوية بمجرد أن يتهيئوا لها ، في مقدمة هذه الوسائل .

وقد بحثت اللجنة الوزارية عن المستوى الذي يصح عنده أن نعتبر أن الأطفال قد تهيئوا للدراسة الثانوية . واتفق الرأي على أن الشرط الأساسي لذلك هو الانطلاق في القراءة والكتابة والتعبير ، والتمكن من أوليات العد والحساب . أما ما يدرسه التلاميذ في الفرق الهائية من المدرسة الابتدائية من تاريخ وجغرافية وتربية وطنية ومبادئ علوم الخ ، فليس بشرط لازم لذلك . لأن التلميذ يمكنه أن يدرس هذه المواد في أثناء المرحلة الجديدة ، وأن يدرسها على مهل ، وعلى صورة أوفى ، وفي سن يكون عندها أقدر على تفهمها وهضمها . والأطفال يصلون إلى ذلك المستوى - أي مستوى الانطلاق في القراءة والكتابة والتعبير ، والتمكن من الأفكار والقواعد الأولية في الحساب - في أعمار مختلفة ، تبعاً لاختلاف استعداداتهم الفطرية وقدرتهم على المدرس والتحصيل . فالتلميذ الذكي الذي ينال حظاً وافياً من العناية يستطيع أن يبلغه في سن العاشرة ، وهي سن تتيح له إتمام مقررات الفرق الأربع الأولى من الدراسة الابتدائية بتفوق . ولذلك جعلت هذه السن الحد الأدنى الذي يباح عنده التقدم لامتحان القبول بالمرحلة الإعدادية . أما من هم أقل ذكاء ، أو من لم تيسر لهم الظروف الملائمة لبلوغ المستوى المطلوب في سن العاشرة ، فقد أتيح لهم التقدم للامتحان في أي سن بعد ذلك إلى الثانية عشرة . وأما من لا يبلغون المستوى المطلوب إلى هذه السن ، ففي ذلك قرينة قوية على ضعف استعدادهم ، ولاستطيع الدولة ، بمواردها الحالية أو المنتظرة في المستقبل القريب ، أن تتحمل نفقات تعليمهم تعليمًا ثانويًا . فإذا أصر آبائهم على أن يتلقوا هذا التعليم ، فلم ذلك ، وإنما في المدارس الحرة الخاصة حيث يتحملون نفقات تعليمهم كاملة .

وكثيراً ما يعترض على هذا بأن سن العاشرة ليست هي السن التي تتكشف فيها استعدادات كل الأطفال ؛ فالكثيرون منهم لا يظهر ذكاؤهم إلا في سن متأخرة ، وهؤلاء يظلون في النظام الجديد . ويطالب أصحاب هذا الاعتراض بتأجيل اختيار التلاميذ للدراسة الثانوية إلى نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في سن الثانية عشرة .

وهذا الاعتراض كان يصح لو أن السياسة التعليمية الجديدة جعلت القبول

بالمرحلة الإعدادية مقصوراً على من هم في سن العاشرة بالتحديد . ولكنه يصيح غير مفهوم متى كان المقرر أن يسمح للتلميذ الذى لا يظهر تفوقه في سن العاشرة بأن يتقدم لامتحان القبول في سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة على حسب ظروفه كما سبق القول ؛ كما يسمح لمن تقدم للامتحان في سن العاشرة ولم ينجح فيه بأن يتابع الدراسة بالمدرسة الابتدائية في الفرقة التى تلامم مستواه ، سواء أكانت الرابعة أم الخامسة أم السادسة ، فيتقوى في اللغة العربية والحساب وهما مادتا الامتحان ، ثم يتقدم للامتحان مرة أخرى ما دامت سنه لم تتجاوز الثانية عشرة . فالنظام الجديد لا يفتلق باب التعليم الثانوى في وجه أى تلميذ قبل سن الثانية عشرة ، وإنما يفتحه أمام التلميذ الشاب الذى يظهر تفوقه في العاشرة . وزيادة في التسهيل ، تقرر أن التلميذ الذى لا يتاح له فرصة القبول بالمرحلة الإعدادية إلى سن الثانية عشرة يجوز له أن يلتحق بها في أية فرقة بعد الأولى إذا تمكن من بلوغ المستوى الدراسى المطلوب للقبول بها في سن ملائمة . كما أنه يستطيع التقدم لامتحان شهادة الدراسة الإعدادية من الخارج ، فإذا نجح فيه افتتح أمامه باب التعليم الثانوى في مرحلته النهائية ، في شعبة العامة أو في أى شعبة من الشعب الفنية . وفضلاً عن ذلك فإن من المتفق عليه أن يعمل ترتيب لمجسدين المتفوقين من تلاميذ المدارس الابتدائية الراقية من الالتحاق بالشعب الفنية دون أن يمروا بالمرحلة الإعدادية .

ويحسن أن أوضح هنا أننا عندما نتكلم عن ظهور استعدادات التلاميذ في سن العاشرة أو الثانية عشرة ، لا نقصد الاستعدادات والمواهب الخاصة ، كالاستعداد الأدبى أو العلمى أو الرياضى أو الميكانيكى أو الفنى ؛ فالمفروض أن هذه تنكشف في أثناء المرحلة الإعدادية . وإنما نقصد الاستعداد العقلى والدراسى العام ، الذى يشير إليه المعلنون والناس عامة عندما يصفون طفلاً بأنه ذكى وآخر بأنه غبي ؛ وهذا الاستعداد العام يظهر عادة في سن مبكرة ، ومن الثابت أنه يمكن الكشف عنه بدرجة كافية من الدقة في سن العاشرة ، بل قبل ذلك ، باستعمال اختبارات ملائمة أو بامتحان محكم في وضعه وإجرائه . نعم إن نتائج مثل هذا الامتحان قد تتعرض للخطأ في بعض الحالات ، ولكن حالات الخطأ الجسيم فيها ليست من الكثرة بحيث تمنع من الاعتماد على هذه النتائج في الجملة ؛ وعلى كل حال فقد سبق أن بينت الاحتمالات التى تقرر اتخاذها لتلافي الضرر الذى ينشأ عما قد يقع من هذا الخطأ . ويجب أن نذكر أنه لم نعرف إلى الآن طريقة للحكم على الناس في أى شأن من شئونهم بحيث تكون

منزعة عن الخطأ . فالتضاء قد يخطئ . — ولعل أخطاء القضاء لا تقل عن أخطاء
الامتحان الذى نحن بصدده — ومنع ذلك فان هذا لا يمنع من احترام أحكام القضاء
وهى تتعلق بأموال الناس وأرواحهم .

* * *

وإذا تركنا الكلام عن ضعف الكثرة العظمى من مدارسنا الابتدائية الحالية
وما يترتب عليه من نتائج، نجد عنصراً هاماً آخر من العناصر التى ينبغى مراعاتها للتوفيق
بين مبدأ توحيد التعليم فى المرحلة الاولى وبين الواقع الذى يجب أن تخضع لحكمه كل
سياسة رشيدة ، وهو عنصر امكانيات الدولة ومقدرتها المالية . فقد كان من أول
القرارات التى اتخذتها اللجنة الوزارية أن الدولة لا تستطيع فى المرحلة الحالية من
حياة البلاد أن تتحمل أعباء تعميم تعليم تزيد مدته على ست سنوات . وقد أشرت
فى المحاضرة التى نشر ملخصها فى هذه الصحيفة إلى ضخامة الجهود والنفقات التى تتطلبها
تعميم التعليم الإبتدائى على هذا الأساس، وبينت أنه لو زادت المدة على ست سنوات ،
لاحتاج الأمر إلى زيادة الميزانية السنوية اللازمة لهذا التعليم عند تعميمه بقدر ستة
ملايين من الجنيهات على الأقل فى مقابل كل سنة تزيد ، وذلك بالإضافة إلى نفقات
بناء المدارس المطلوبة لمواجهة هذه الزيادة وإعداد المعلمين لها .

وعلى ضوء هذا ، لننظر ماذا يحدث لو جعلنا القبول بالمرحلة الاعدادية على أساس
إتمام دراسة الفرق الابتدائية الست والنجاح فى الامتحان التهاى للتعليم الإبتدائى .

إن الكثرة العظمى من الأطفال لا تستطيع فى الوقت الحاضر إتمام الدراسة
الابتدائية فى ست سنوات ، بل يحتاج معظمهم إلى سنتين أخريين أو أكثر للإتهاء
منها . ويمكن الاستدلال على ذلك من النظر إلى أعمار تلاميذ الفرقة السادسة فى المدارس
الابتدائية ، وفى الجدول الآتى توزيع هؤلاء التلاميذ على الأعمار المختلفة فى سنة
١٩٥١ — ١٩٥٢ ، فى ٢٦ مدرسة من المدارس الابتدائية القديمة الأميرية ، وفى ٥٧٤١
مدرسة من المدارس الابتدائية المحولة (أى المدارس التى تحولت من أولية إلى ابتدائية
فى تلك السنة) أميرية وحررة :

عدد تلاميذ الفرقة السادسة				نوع المدرسة
الجملة	الذين تزيد أعمارهم على ١٤ سنة	الذين هم أعمارهم بين ١٢ و ١٤ سنة	الذين لا تزيد أعمارهم على ١٢ سنة	
				مدارس ابتدائية قديمة (أميرية):
٢٧٤٠٠	٥٨٠٠	١١٦٠٠	١٠٠٠٠	بنين
٦١٠٠	١٤٠٠	٢٧٠٠	٢٠٠٠	بنات
				مدارس ابتدائية محولة (أميرية وحرّة)
٤١٠٠	٢٣٠٠	١٤٠٠	٤٠٠	بنين
٢٠٠٠	١٤٠٠	٥٠٠	١٠٠	بنات
٣٩٦٠٠	١٠٩٠٠	١٦٢٠٠	١٢٥٠٠	الجملة

يلاحظ أن عدد تلاميذ المدارس المحولة صغير، وذلك لأن أكثرها لم يستكمل فرقه إلى السادسة. والمدارس التي استكملت فرقتها هي في الغالب من مدارس المدن، وتلاميذها أصغر سناً من تلاميذ مدارس الريف في المتوسط.

ويتبين من هذا الجدول أن نحو ٧٠٪ من تلاميذ المدارس الابتدائية القديمة و ٩٠٪ من تلاميذ المدارس الابتدائية المحولة، الذين وصلوا إلى الفرقة السادسة، وصلوا إليها بعد سن الثانية عشرة، ولا يعرف بالتحديد في أي سن تخربجوا من تلك المدارس؛ وأن أكثر من ٢٢٪ من تلاميذ المدارس القديمة وأكثر من ٦٠٪ من تلاميذ المدارس المحولة وصلوا إلى تلك الفرقة بعد سن الرابعة عشرة.

نعم إن كثيرين من التلاميذ — وبخاصة في الريف — التحقوا بالمدارس بعد سن السادسة، وهذا سبب من أسباب كبر سنهم عند التخرج. ولكنه ليس بالسبب الوحيد لذلك؛ بل ليس السبب الأساسي، في مدارس المدن على الأقل. إذ

المعروف أن أكثريّة التلاميذ يحتاجون إلى إعادة الدروس في فرقة أو أكثر من فرق المدرسة الابتدائية ، أى أنهم يحتاجون إلى أكثر من ست سنوات لتحصيل مناهج الفرق الست .

وقد يقال كذلك إن تلك النسبة العالية للتخلف ترجع إلى ضعف التعليم بالمدارس — وبخاصة المدارس المحولة . وهذا صحيح إلى حد ما ؛ ولكن هذا الضعف ليس يزول إلا تدريجاً وعلى مدة طويلة كما سبق أن بينته ، فيجب أن يدخل في حسابنا في خلال هذه المدة . ثم إن التخلف يرجع إلى أسباب أخرى ، منها ما هو يبقى عارضاً ، ومنها ما يرجع إلى الاختلاف الفطرى في الاستعداد ؛ لأنه مادام هناك منهج واحد لتلاميذ يختلفون قوة وضعفاً ، فلا بد من أن يعجز بعضهم عن تحصيله في المدة المقررة ، إلا إذا كان هينا لدرجة تجعله تألفاً بالنسبة للتلاميذ الأذكيا .

على أنه مهما تكن الأسباب ، فالواقع الذى لا بد أن نواجهه لمدة طويلة هو أن نسبة كبيرة من الاطفال تحتاج إلى سبع سنين أو ثمان أو أكثر لاتمام مناهج التعليم الابتدائى . فاذا جعل القبول في الدراسة الثانوية متوقفاً على النجاح في الامتحان التهاق لذلك التعليم ، فانا سنكون أمام محظورين يتعين علينا أن نختار أحدهما . فإما أن نسمح ببقاء هذه النسبة من الاطفال ثمان سنوات في المتوسط بالمدارس الابتدائية كي يستطيعوا تحصيل مناهج الفرق الست والنجاح فيها ، فيترتب على ذلك حرمان غيرهم من تقع أعمارهم بين السادسة والثانية عشرة من التعليم ، لشغل أماكنهم بالتخلفين ، ويؤدى الأمر في النهاية إلى زيادة عدة ملايين من الجنهات كل سنة في نفقات التعليم الابتدائى ، قد تعجز الدولة عن تميمه . وإما أن تقف الدولة بكل طفل عند السنوات الست المقررة ، فيترتب على ذلك أن تحرم تلك النسبة الكبيرة من الاطفال من فرصة التقدم للتعليم الثانوى ، ما داموا لن يستطيعوا الوصول إلى الفرقة السادسة الابتدائية ؛ ومعنى هذا إغلاق باب التعليم الثانوى أمام كل طفل يعيد دروسه ولو مرة واحدة لاي سبب من الأسباب .

ومن هذا يتضح أن ما تضمنته السياسة التعليمية الجديدة من تداعخل المرحلة الثانوية الاعدادية في المرحلة الابتدائية هو في الحقيقة أمر يرضه عجز الدولة عن تعليم الاطفال مدة أطول من المدة المقررة للتعليم الابتدائى ، ورغبتها في الوقت نفسه في إتاحة فرصة التقدم للدراسة الثانوية لكل طفل يرى في نفسه الاستعداد لها في خلال هذه المدة . وليس

هذا النظام بدعة اختص بها الأطفال المصريون ، بل إنه قد اضطرت إليه مثلنا كثير من البلاد الديمقراطية التي وجدت نفسها عاجزة عن تميم التعليم الثانوي . ففي فرنسا مثلا ، يستمر التعليم الابتدائي الإجباري إلى سن الثالثة عشرة ، ولكن الانتقال من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية يحدث على أساس امتحان يسمح بدخوله للأطفال بين الحادية عشرة والثانية عشرة على سبيل الاطلاق ، وقبل ذلك بسنة أو بعده بسنة على سبيل الاستثناء . أي أنه يجوز أن يتقدم التلاميذ للامتحان من سن العاشرة إلى الثالثة عشرة ، وهي نهاية مرحلة التعليم الإجباري ؛ ولم يشك أحد من أن هذا مضعف للمدرسة الابتدائية ، أو أن الكشف عن استعداد الأطفال متعذر في سن العاشرة أو الحادية عشرة . وكذلك في إنجلترا كان التعليم بالمدرسة الأولية حتى صدور قانون التعليم الأخير في ١٩٤٤ يستمر إلى الرابعة عشرة ، ولكن الأطفال كانوا يختارون للمدارس الثانوية على أساس امتحان يعقد في سن الحادية عشرة . فلما صدر قانون سنة ١٩٤٤ ، وتقرر فيه رفع سن الإلزام إلى ١٥ سنة وتعميم تعليم المرحلة الثانية ، جعلت سن الحادية عشرة السن التي ينتقل عندها جميع الأطفال من المرحلة الأولى إلى المرحلة الثانية ؛ على أن يقسموا في هذه المرحلة إلى ثلاث فئات تتلقى التعليم في ثلاثة أنواع مختلفة من المدارس على حسب استعداد كل فئة منها ، وهي المدارس الثانوية التقليدية ، والمدارس الثانوية الفنية ، والمدارس الثانوية الحديثة . وبعد صدور القانون تقرر أن يسمح للناهين من الأطفال بالتقدم للاختبارات التي يتحدد على أساسها نوع المدرسة التي يلحق بها الطفل من سن العاشرة . والمدارس الثانوية الحديثة هي التي يلحق بها نحو ٧٥٪ من الأطفال ؛ ومدة الدراسة بها أربع سنوات فقط ، وهي لا تعتمد التلاميذ لامتحان شهادة الدراسة الثانوية — إلا بصفة استثنائية في بعض الحالات — وإنما تعدم للحياة العملية ؛ فهي تقابل المدرسة الابتدائية الراقية في نظامنا الجديد . ومعنى هذا أن اختيار الأطفال للمدارس التي توصل إلى التعليم الجامعي أو العالي لا يزال يجرى عند سن العاشرة أو الحادية عشرة . ولا بد لو الطفل من إلحاق ابنه بالمدرسة التي يوجه إليها ابنه على أساس ما اكتشف من استعداد في تلك السن ، إلا إذا ألحقه بمدرسة ثانوية حرة معترف بها على نفقته الخاصة .

أما الولايات المتحدة الأمريكية ، التي تسمح لها مواردها بجعل التعليم إجباريا إلى سن السادسة عشرة ، وفي بعض الولايات إلى سن الثامنة عشرة ، وتوفير التعليم الثانوي إلى نهايته لكل من أراد متابعته ، فليست بها حاجة إلى تدخال المدرسة الثانوية في المدرسة الابتدائية ؛ إذ ينتقل جميع الأطفال بعد إتمام الدراسة بالمدرسة الابتدائية

إلى المدرسة الثانوية ، وهي موحدة . ولكن توحيد المدرسة ليس معناه توحيد التعليم ؛ لأن التعليم يتنوع في داخل المدرسة الواحدة إلى أقصى حدود التنوع ليواجه مختلف الاستعدادات والميول . فالمدرسة الثانوية هي في حقيقة الأمر عدة مدارس مندمجة بعضها في بعض . ولا شك في أن هذا النظام ولید ديمقراطية واسعة المدى ، ولكنه يكلف الولايات المتحدة آلاف الملايين من الدولارات كل عام ، ولم تستطع دولة أخرى أن تجاريها فيه .

بقى اعتبار أخير جدير بالذكر من الاعتبارات التي تقضى بنقل ذوى الاستعدادات من الأطفال إلى التعليم الثانوى متى تهيئوا له وإن كانوا لم يتموا الدراسة الابتدائية . وهو أن من القواعد التعليمية المقررة أن الأطفال الذين يفتى تعليمهم بانتهاء مدة التعليم الاجبارى ويخرجون بعدها إلى الحياة العملية ، ينبغي العناية في الحلقة الأخيرة من هذه الدراسة بتوجيههم توجيهاً عملياً خاصاً ، وتزويدهم بما ييسر من الخبرات والثقافات التي يحتاجون إليها في حياتهم الجديدة بعدمغادرتهم المدرسة ؛ فهذه الحلقة في التعليم الابتدائى تقابل المرحلة التوجيهية في التعليم الثانوى . ولتوضيح المقصود من ذلك يمكن الرجوع إلى المناهج المقررة على المدارس الابتدائية ، فنجد أن خطة الدراسة بالسنتين الخامسة والسادسة تحتوى على ثمان حصص كل أسبوع مخصصة للأشغال العملية ، من نجارة ، وفلاحة ، ونسيج ، وتجليد ، وتدبير منزلى ، وما إلى ذلك ؛ كما نجد أن مناهج هاتين السنتين تشتمل على دراسة مبادئ التربية الوطنية ، وعرض سريع لمعالم تاريخ مصر في عصوره المختلفة ، ومعالم جغرافية مصر والسودان والبلاد التي لمصر بها صلة خاصة ، وفي مقدمتها البلاد العربية . والكثير من الموضوعات المقررة في هذه المواد لم تكن لتدخل في مناهج هاتين الفترتين لولا أنه لا يجوز أن يترك الطفل الدراسة ويخرج إلى الحياة من غير أن يلم بأطرافها ويشاركها اهتمامها بها .

أما الطفل الذى مآله إلى التعليم الثانوى ، فليست به حاجة إلى هذا التركيز . فموضوعات التاريخ والجغرافية والتربية الوطنية يمكنه دراستها في المرحلة الإعدادية على مهل ، وعلى صورة أوفى ، وحينما يكون قد بلغ من النضج العقلى ما يجعله أقدر على إدراك حقائقها ، كما سبق القول . والأشغال العملية ، وإن كانت عنصراً ضرورياً

في تربية كل طفل في هذه السن ، لا يحتاج التلميذ الذي ستكون لديه فرصة متابعة الدراسة الثانوية إلى هذا القدر منها ، بل يكفيها مزاولتها في حصتين أو ثلاث حصص كل أسبوع ، على أن يستمر ذلك طول مدة دراسته بالمرحلة الاعدادية . وهو ، ولا شك ، أحوج إلى بدء تعلم لغة أجنبية في سن العاشرة أو الحادية عشرة ، حتى يستطيع التمكن منها قبل انتهاء دراسته الثانوية ؛ إذ هي عندنا أداة هامة للاطلاع والتحصيل في التعليم الجامعي والعالي ، وللارتباط بالحضارة العالمية الحديثة بوجه عام ؛ فضلاً عما لا تقان اللغات الأجنبية من فوائد كبيرة في الحياة الاقتصادية العملية ، مما جعل الكثيرين من الآباء يطالبون بزيادة التبكير في تدريسها لأطفالهم ، ومنهم من يطالبون بتعليمها من بداية المرحلة الابتدائية .

هناك ، إذن فروق ضرورية بين حاجات الأطفال الذين يقتصر تعليمهم على المرحلة الابتدائية وحاجات أولئك الذين سيستمر تعليمهم مدة أطول من ذلك . ومواجهة هذه الفروق ، التي تقتضي تنوع الدراسة للفتين في السنتين الأخيرتين من سنى التعليم الابتدائي ، لا يتيسر توفير أسبابها في ظروفنا العملية إلا بنقل الفئة الأخيرة من الأطفال إلى مدرسة خاصة بها في هذه الفترة .

* * *

وبعد ، لعله قد اتضح مما سبق أن المدى الذي ذهبت إليه السياسة التعليمية الجديدة في تحقيق مبدأ توحيد التعليم ليس هو أقصى ما تسمح به إمكانياتنا وظروفنا العملية لحسب ، وإنما هو مع ذلك كاف كل الكفاية لتحقيق الهدفين الأساسيين المقصودين من وراء ذلك المبدأ ، وهما تكافؤ الفرص لجميع الأطفال ، ووضع أساس مشترك للثقافة القومية . ويجدر بي أن أشير هنا إلى أن الاختلاف بين الدراسة في الفترتين الأخيرتين من المرحلة الابتدائية والدراسة في الفترتين المقابلتين لهما من المرحلة الاعدادية ليس اختلافاً في نوع الثقافة ، بل في مستواها وبعض تفاصيلها . فهو لا يحول دون وحدة القاعدة التي تقوم عليها الثقافة القومية .

خصائص التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة

مذكرة أعدها

الدكتور عبد العزيز القوصي

مدير معهد التربية للمعلمين

يذهب التلميذ من المنزل إلى المدرسة في سن السادسة ليتلقى التعليم الابتدائي ، وهو ما يزال طفلاً يميل إلى اللعب ، وإلى الحركة الحرة ، وإلى الانطلاق في التعبير ؛ لهذا يجب أن يكون جو المدرسة جواً مشبعاً بروح العطف والمحبة والطمأنينة ، فهذا يضمن للطفل جواً فيه استمرار للروح التي يجب أن تسود جو المنزل ، وفيه شيء من التنظيم لخبراته تنظيماً يؤدي إلى نمو متسق سليم سواءاً كان هذا لتكوينه النفسي أم الجسمي .

ونذكر بهذه المناسبة صفتين من الصفات الأساسية اللازمة لهذا النمو ، هاتان الصفتان إحداهما الحرية والانطلاق ، وهاتين التوجيه والتنظيم والضبط . ولكن علينا أن نذكر أيضاً أننا لا نشدد حرية مطلقة ، والطلاقاً مندفعاً ، يؤديان إلى القوضى وإلى إندام الفرص عند الطفل ليكون لنفسه قياً طيبة للسلوك . كذلك لا نشدد نوع الضبط الذي يؤدي إلى تقييد حرية الطفل بصورة تخلف منه في مستقبله ، (إما شخصاً ضعيفاً لا همه له ، أو تخلف منه شخصاً هداماً ثائراً على كل نظام مهما كان صالحاً .

وهذا الذي نقوله عن الانطلاق والضبط ينطبق على كل صغيرة وكبيرة في المدرسة الابتدائية سواء أكان هذا خاصاً بتعليم التعبير اللغوي والعددي والفني ، أم كان مرتبطاً بتنظيم العمل اليومي ، أم كان متصلاً بكسب ألوان الخبرة ، وأنواع المعرفة التي تبصر للطفل بما يحيط به من أحداث طبيعية واجتماعية بسيطة ، أو تبصرة بما يجب أن يتحلل به من العادات الصحية وألوان السلوك المذهب فنحن نريد من الطفل أن يكون جريئاً في غير قعة ، وأن يكون مهذباً في غير تذلل وخنوع وضعف .

لنأخذ مثلاً من تدريس التعبير اللغوي . فنحن نريد من الطفل أن يجمع بين

الانطلاق في التعبير وبين الارتفاع تدريجياً بهذا التعبير حتى يصل إلى درجة مقبولة من سلامته وصحته ، ولا تفر الأسس النفسية أن يقوم تدريس اللغة على مقاطعة الطفل مراراً وتكراراً لتقويم لسانه أو تصحيح نطقه أو لزيادة ثروته اللغوية ، فهذه كلها مستويات من التعلم تتطلب تدرجاً دقيقاً ، وتتطلب مستويات من النضج الفيزيولوجي والعقلي ، ولعل هذه المستويات من النضج تتطلب من المدرسين ومن واضعي المناهج أن لا يتعجلوا تحقيق الأهداف البعيدة ، ففي تعجلها ما يؤدي إلى إطفاء حماسة الأطفال وحيويتهم ، وإلى الحد من نشاطهم . وإلى انصرافهم إما إلى الانكماش والانطواء ، وإما إلى العبث .

معنى هذا أن المدرسين وواضعي المناهج عليهم أن يتعلموا من الطفل ما يعلمونه إياه ، وطريقة تعليمهم له ، ولا يتم هذا إلا في جو حر ، يعين المدرس على كشف طبائع الأطفال ، والاسترشاد بها في عمله .

ومن دواعي الانطلاق تشجيع الاناشيد ، وتشجيع الحركة الحرة في اللعب ، وفي مختلف أنواع النشاط المؤدى إلى كسب الخبرة وإلى تنظيمها ، وفي الاناشيد والحركات الجمعية الحرة فرصة لاشتراك الطفل مع غيره اشتراكاً يدفعه دفعاً ذاتياً لتصحيح أخطائه بنفسه تصحيحاً يترتب عليه سلامة الأداء وقوته . لذا كانت الاناشيد من خير الوسائل التي تجمع بين الانطلاق وبين الضبط الرقيق ، وتساعد الطفل على أن يساهم مع غيره في عمل جمعي إسهاماً يعتبر من التدريبات الأولى في التعاون الاجتماعي ، وهي تدريبات على مستوى يتفق مع مستوى النضج العقلي والتعبيري للأطفال .

ويجب أن يكون جو المدرسة مما يسمح بالنمو الجسمي والحركي والنفسى نمواً مطرداً سليماً ، وهذا من دواعي الشعور بالأمن والعطمأنينة ، وهي بدورها من دواعي النمو في نواحيه المختلفة .

ومن دواعي توافر الأمن وتوافر أسباب النمو كذلك ، تهئية الجو للأطفال بحيث يشبعون نهمهم لمعرفة الأسرار البسيطة لما يحيط بهم من الظواهر والأحداث . فالطفل يريد أن يعرف شيئاً عن التوالد والتكاثر والتغذية والتنفس والنمو عندما يألفه من أنواع النبات والحيوان ، على ألا تكون هذه معلومات مستقاة من الكتب لحسب وإنما تكون بدايتها في التعامل مع الكائنات ومشاهدتها ، والتساؤل عما يحدث ، ثم الرجوع إلى المدرس أو إلى الكتاب لإشباع هذا النهم .

والطفل يريد أن يفهم ما يحيط به من أحداث ، لأن في هذا الفهم سبيلا إلى تمكنه من التعامل معها تعاملًا تتوافر فيه صفات : الفائدة والوقاية والطمأنينة ، ويجب أن يكون هذا الفهم قائمًا على أساس من التفكير العلى السليم ، لا على أساس من التقليد وترديد ما يسمعه الطفل أو يقرؤه ، إذ يجب أن تذكر أن غالبية أبناء الأمة سينتهون من التعليم المدرسى عند آخر المرحلة الابتدائية ، في الوقت الحاضر على الأقل ، ومن الخطر الجسيم على كيان هذه الأمة أن تهمل العناية بطريقة تفكير الأطفال في هذه المرحلة أو أن توجه العناية بها إلى المراحل التعليمية التالية ، بل يجب أن ينظر إليها على أنها مرحلة اكتفاء ذاتى .

وقد أثبتت البحوث النيكلوجية أن الطفل — حتى في سن الثالثة من عمره — يمكنه أن يحس بوجود مشكلة تواجهه ، وأن يفرض القروض الملائمة لحلها والتي يناسب مع مستوى أفصحه ، وأن يختبر صحة هذه القروض وأن يصل في آخر الأمر إلى رأى معين تجاه هذه المشكلة ، فإذا شجعنا الطفل على ممارسة هذا النوع من التفكير كان ذلك أدعى إلى ضمان طمأنينته في حياته ، وقيام تفاعله مع بيئته الطبيعية والاجتماعية على أسس سليمة ، وإلى حسن تلاؤمه مع هذه البيئة . والطفل إذ يكسب كثيرًا من العادات والمعارف يحتاج كذلك إلى إتقانها ، وإلى التدريب عليها . فالمرحلة مرحلة كسب وإتقان يملأن الطفل ثقة بنفسه ، ويعدانه لكسب وإتقان أكبر .

خلاصة هذا : أن المرحلة الابتدائية مرحلة كسب للنمو الجسمى والحركى والغوى والخلقى والعقلى أكثر عما هي مرحلة حشو للذهن بمعلومات وحقائق بعيدة عن خبرة الطفل . وبعيدة عن اهتمامه وتسأوله .

ويجب أن نذكر أنه ينبغي ألا تكون هناك فجوة بين حياة الطفل الأولى في منزله وحياته في المدرسة الأولى ، على أن يكون هناك نمو مضطرد مستمر ، يتفق أولاً وقبل كل شيء مع ما يصل إليه الطفل من مستوى في النضج العقلى والعاطفى والبدنى ، ويجب أن نذكر كذلك أننا لا نريد أن تكون الدراسة في المرحلة الأولى صورة مصغرة من الدراسة في المراحل التالية ، ففي هذا إهمال لخصائص الطفل الحالية ، ورعاية لما رسمه الكبار للطفل في المستقبل ، مما يؤدى — فى الغالب — إلى الانهزام في عملية التعليم ، وإلى انهزام أكبر في عملية تكوين شخصية الطفل ، التى إذا أهملت في هذه المرحلة فلا علاج لها في المراحل التالية .

وفي سن العاشرة يكون الطفل العادى قد تعلم مبادئ القراءة والكتابة والعد ، وقد اكتسب كثيراً من العادات الصحية والعقلية والخلفية الطيبة ، ويكون كذلك قد اكتسب ألواناً من المعرفة لما يحيط به من الظواهر والأحداث ، وألواناً من الفهم للأمور البسيطة لهذا كله ، ويكون في خلال هذا قد تبين مستواه من حيث المقدرة العقلية مما يجعلنا على كثير من المقدرة لمعرفة إمكانياته المستقبلية ، لذلك نص قانون التعليم على وجوب تقدير المستوى العقلى للطفل في هذه السن ، ولم يقصد الشارع بهذا تقدير ما حصله الطفل من حقائق صماء ، أو معارف مغلقة وإنما قصد تقديره على أساس استعداده للفهم .

فإذا تبين ما يستطيع الطفل أدائه في المستقبل ، أمكن قبوله في المرحلة الإعدادية وهذه المرحلة استمرار للرحلة السابقة من حيث حاجة الطفل إلى قدر من الحرية ، وإلى قدر من الضبط ، وإلى كثير من المحبة والتقدير ، مما يؤدي إلى ثقته بنفسه ، وثقته بما حوله ، وبمن حوله ، وخصوصاً أولئك الذين يأخذون بيده في التعليم .

وهؤلاء الأذكياء الذين يختارون للرحلة الإعدادية ، إذا هي لم جو من النشاط الحر المنظم ، المؤدى إلى كسب ألوان من المهارة التعبيرية والعقلية ، وألوان من المعرفة بما يحيط بهم من الأحداث والظواهر ، في الحاضر وفي الماضي القريب ، يمكنهم أن يصلوا إلى مستويات عالية من الفهم ، فيمكنهم عن طريق الاتصال بالمبادئ الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية تناول ما يهمهم من المشكلات بصورة تسمى فيهم روحاً عملية ، ووعياً قومياً ، واتجاهاً اجتماعياً تقنع دائرته بالتدرج . وهذا يقتضى رعاية المبادئ التي سبقت الإشارة إليها من جملة الدراسة الاجتماعية والعلمية واللغوية والرياضية والفنية والبدنية تدور كذلك حول ما يهمهم من مشكلات .

ونود أن نضيف أن الجو الذى يسمح بالنشاط المرتب ، غير العايب يختلف ألوانه ، من رحلات ومسكرات وتجارب وتمثيلات ، ومعارض واقتناء المجموعات وإنماء الهوايات ، يؤدي كله وظيفتين ، إحداها تكوينية وتعليمية ، والأخرى اختبارية وتقديرية . وعن طريق هذا الجو يشتق التابيد مشكلاته ، وخلالها يطبق معلوماته ومفهوماته ، وبواسطته يقوم المدرس باختباره ، وتقدير مستواه العقلى ، ومعرفة مواهبه واتجاهاته ، حتى يمكن توجيهه في المرحلة التالية على حسب ميوله واستعداداته .

وفي نهاية المرحلة الاعدادية يكون التليذ قد وصل إلى الرابعة عشرة تقريباً ، وقد تجاوز مرحلة المراهقة وبدأ يدخل مرحلة البلوغ وتعرض لتغيرات جسمية وعقلية وعاطفية وانفعالية واجتماعية تتطلب كثيراً من الملاممة الدقيقة بين الطفل وبين المدرسة ، مما يعاونه على الملاممة في الاتجاه الصحيح بينه وبين الحياة .

والتليذ في هذه المرحلة خصائصه الجسمية والجنسية التي يتعرض فيها لكثير من المشكلات الشخصية المتعلقة بصحته الجسمية والجنسية والعقلية . وهذه المشكلات يمكن أن تتناولها المدرسة في جو مليء بالحرية والتوجيه مع المحبة والتقدير ، مما يؤدي إلى تبصره في حقيقتها ، وفي أسبابها ، وفي نتائجها ، ويؤدي إلى تكون القيم الصحيحة لإزائها ، ويؤدي كذلك إلى تكوين العادات السليمة ، وإلى تمثيل هذا كله تمثيلاً يحوله إلى قوة فعالة تتضح في سلوكه وفي تصرفاته . وعلى ضوء هذا يقوم كثير من دراسات علم الأحياء ، ومن ألوان الحياة الاجتماعية القائمة على الحرية الموجبة .

وهناك أمور تشغل التليذ في هذه المرحلة ، فنظراً لكونه على عتبة الحياة ، ينبذ من خلفه تحكم السلطة الفردية ، ويستقبل من أمامه التحرر والانضواء تحت جماعة ، يشعر نحوها بالولاء ، ويستمد منها القيم ، ويستقبل كذلك آماله في تكوين مركز اجتماعي لائق يشبع زهوه وكرامته وعزته ، وفي اصطلاح مهنة تتفق مع ميوله ، وتعينه على تحقيق آماله الأسرية والذاتية والاجتماعية وتشعره بأنه يضطلع بواجبه نحو المجتمع ونحو نفسه . وعلى ذلك يجب أن تعنى المناهج في هذه المرحلة بمعاونة التليذ على تكوين صورة واقعية صحيحة للكون ومركزه فيه ، وعلاقة الإنسان به وبالمجتمع الذي ينتمي إليه ، والأسرة التي يكونها ، وما تتطلبه المهنة التي يعد نفسه لها من صفات خاصة ، واستعدادات ، وغير ذلك من الأمور التي يحس الحاجة إليها ، وهو على أبواب حياته الواسعة .

من هذا كله تقبين أهمية دراسة الظواهر الطبيعية ، والأحداث الاجتماعية ، وأهمية دراسة المجتمع والبيئة ، دراسة تبصره بما في كل منهما من مقومات ، بحيث يمكنه أن يكيف نفسه لها تكييفاً ناجحاً .

فالمسألة إذاً ، ليست مجموعة من الحقائق العالية الصفاء ، أو المعارف المغلفة . وإنما هي عقد صلة وثيقة بين التليذ وبين البيئة ، ولهذا الصلة الوثيقة جوانبها المعرفية والمطافية والفلسفية ،

ولا قيمة لأي دراسة تعطى للتليذ في هذه المرحلة ، إذا لم تكن قائمة على حرية البحث والتجريب واستكناه الميادين . وتمحيض الحقائق ، وجمع البيانات ، والاعتماد على الخبرة الشخصية المباشرة في البدء بالمشكلات ، والوصول إلى النتائج ، والقيام بالتطبيقات .

ولهذه المرحلة أهمية خاصة من الناحية الوجدانية والعاطفية ؛ وإذا كانت العناية بالتمثيلات والموسيقى ، وحياة عظماء التاريخ القوي والعالمي ، وحياة كبار العلماء والمخترعين والمجاهدين ، لازمة لتصفية تكوينهم العاطفي ، والسمو به ، وضرورية لخلق الحماسة عندم لتحقيق أهدافهم الدائمة والاجتماعية .

ولا ضرورة لتكرار تأكيد مسألة نعلها من البديهيات وهي جعل المدرسة قائمة حول ما يهم التليذ من مشكلات يحس بها ، مرتبطة بأماله في العمل والمجتمع والأسرة والذات .

وملاحظة أخيرة تبديها ، وهي أن النمو يقتضى زيادة بروز الفروق بين الأشخاص في ناحية الذكاء العام ، وفي ناحية الميول والاستعدادات الخاصة بما يجعل الدراسة تحمل التفرد إلى دراسات أكاديمية ، ودراسات فنية تتنوع بتنوع الميل والاستعداد .

يتبين من كل ما تقدم أنه يمكن في إعداد المناهج وتنفيذها سواء أكان هذا بالتدريس أم بالنألف أم بتهيئة الجو المدرسي أن تراعى خصائص التليذ وميوله واستعداداته وبذلك تنسق التعليم مع الطبيعة بدلا من أن يقاومها .

نحو سياسة أفضل لبناء المناهج المدرسية

للدكتور منير كامل

المدرس بمعهد التربية للبعليين بالأسكندرية

نقدنا في مقال سابق* سياسة المركزية التي تسير عليها وزارة التربية والتعليم في إعداد المناهج ، والتي من شأنها فرض منهج موحد على المدارس في جميع أنحاء القطر ، ثم مراقبة تنفيذه على الوجه الذي ترضيه الوزارة . وأوضحنا ما تتضمنه هذه السياسة من عيوب . وبيننا أنه في ظل هذه السياسة المفروضة من أعلى لا تتاح الفرصة للمدرس لأن ينمو مهنيًا ، لأنه مقيد بضوابط متعددة من : تفتيش ، وامتحانات ، وكتب مقررة الخ . . . مما يعوق تفكيره وقدرته الابتكارية ويقيد حريته ، فيغدو آلة لتنفيذ أغراض غيره .

وقد رأينا أن عدم تنسيق أعمال اللجان التي يعهد إليها وضع مقررات الدراسة المختلفة قد أدى إلى تحطيم وحدة المنهج ، حتى أصبحت المعلومات التي يتلقاها التلميذ مفككة الاوصال تفتقر إلى التماسك والترابط . وقد بينا كذلك عدم جدوى المحاولات التي تبذل عادة لتعديل المنهج ، ذلك لأن التغيير الحق للمنهج إنما يتحقق بتغيير فلسفة القائمين على شئون التربية ، وتفكيرهم واتجاهاتهم وليس بمجرد تغيير العبارات على الورق كما هو متبع حالياً .

وخلصنا من كل ذلك إلى أن الحاجة أصبحت ماسة إلى إعادة التفكير في هذه السياسة ، والاتجاه نحو اللامركزية في إعداد المناهج . ويجدر بنا هنا أن نوضح ما نقصده بكلمة « اللامركزية » .

ليس معنى اللامركزية مجرد انتقال سلطة مطلقة مركزية من القاهرة إلى نظيرها

في كل منطقة تعليمية ، فالانجاء إلى توسيع سلطة مراقب المنطقة مثلاً وتركيز مسئولية وضع المناهج في يده مع الاستعانة بفئة قليلة من رجال التعليم لا يعتبر تطبيقاً سليماً لفكرة اللامركزية ، ذلك لأن اللامركزية الصحيحة تقضى بانتقال السلطة من أيدي فئة قليلة من رجال الديوان العام إلى أيدي كل مدرسة . فالمدرسة ينبغي اعتبارها وحدة تعليمية كاملة ، بمعنى أنها مؤسسة لها كيائها ، ومن واجبها القيام بوظيفة التربية كاملة وعلى ذلك فالمدرسة هي الوحدة الطبيعية التي ينبغي أن تقع على عاتقها مهمة بناء المنهج .

ولاشك أنه يترتب على اتباع مثل هذه السياسة اختلاف مناهج الدراسة في كل مدرسة عن الأخرى ، ذلك لأنه رغم أن كل مدرسة سوف تلتزم السياسة العامة للتعليم في مصر ، فإن اختلاف ظروف البيئة التي توجد فيها المدرسة ، ومصادرها المادية والإنسانية وكذلك اختلاف حاجات تلاميذها ، يحتم اختلاف المناهج ، وقد يؤدي ذلك إلى تقدم بعض المدارس على غيرها ، ولا حذر من ذلك مطلقاً ، بل ينبغي أن يشجع المربون في كل مدرسة على استحداث أساليب تربوية جديدة ، فهذا ضروري لتقدم التربية ، وإن من يتبع تطور التعليم في أية دولة ليجد أن الآراء التي كانت سبباً في تقدم التربية وإعادة تشكيلها ، لم تأت قط عن يقضون حياتهم يتبعون « الروتين » والتقاليد ، بل أتت من أولئك الذين تركوا الأخاديد الضيقة التي تحتم التقاليد عليهم سلوكها . وفتحوا لأنفسهم طرقاً وميادين جديدة . فينبغي إذن — إذا أرنأ أن تقوم المدرسة بواجبها . وقسم بنصيبها في إصلاح التعليم — أن تتحول إلى معمل للتجريب تفبثق منه الآراء الجديدة المدعمة بأسانيد علمية .

فالتقدم الحقيقي للتعليم لن يتأتى إلا إذا تحررت المدرسة من « الروتين » والجمود وعوامل الفرض الخارجي ونالت استقلالها التام وتمتع بحريتها واستقرارها .

والمدرسة إذ تقبل هذه المسئولية الجديدة — مسئولية بناء منهجها — ينبغي بدورها أن تنفذها بروح ديمقراطية صحيحة . فتشرك تلاميذها وأولياء أمورهم ومدرسيها . وناظرها . ومفتشيها . ورجال بيئتها في هذه العملية . لأن كلا من هؤلاء يمكنه أن يسهم في هذا العمل .

وفي هذا المقال سوف نشرح الدور الذي يمكن أن يلعبه كل من سبق ذكرهم في بناء المنهج . ثم نشير إلى العقبات التي قد تعترض تنفيذ الاتجاه الجديد ونفرض بعض وسائل التغلب عليها .

التلاميذ والمنهج :

يرى رجال التربية الحديثة وجوب تهية المجال أمام التلاميذ لكي يكون موقفهم من عملية التعلم إيجابيا ، وهذا رأى مبنى على أسس سليمة . فن الناحية السيكلوجيه ، نجد أن الفرد يتعلم إلى الحد الذى يصبح فيه فاعلا عند الدراسة ، له هدف يسعى إلى تحقيقه من وراء هذه الدراسة . أما الدراسة التى يكون موقف التلميذ فيها سلبيا يحفز ما يقدم إليه من معلومات دون أن يدرك الغرض منها فهى دراسة قليلة الجدوى بالنسبة للتلميذ ، لأنها لا تمت بصلة إلى حاجاته وميوله ومشكلاته ، فلا يلبث أن ينساها فى أول فرصة . ومن الناحية الفلسفية نجد أنه إذا كانت غاية المدرسة تنمية صفات الشخصية اللازمة للواطن الصالح فى مجتمع ديمقراطى (مثل الحساسية الاجتماعية ، التسامح ، التعاون ، القدرة على التفكير العلمى وعلى الابتكار والإبداع ، توجيه الذات .. الخ) وجب أن نتيح للتلاميذ الفرصة لتعلم هذه الصفات التى لا تكسب إلا عن طريق الممارسة العملية فى الحياة اليومية أو بعبارة أخرى حينما يكون التلميذ ناشطا فاعلا ، فنحن لا نتعلم إلا ما نحياه فعلا .

وإذا اقتنعنا مبدأ فاعلية التلميذ ، وجب أن يشترك التلميذ اشتراكا إيجابيا فى وضع وتنفيذ وتقييم خبراته التعليمية . والمدارس الحديثة تراعى هذا المبدأ ؛ فى الفصل تتاح للتلاميذ الفرصة للمساهمة فى تحديد أغراضهم من دراسة المشكلات التى تمس حياتهم والتى يشعرون بحاجة إلى حلها ، ووضع الخطط التى توصلهم إلى أهدافهم ثم تنفيذ الخطة التى رسمت ، عن طريق تقسيم العمل وتوزيع مسئولية القيام بالأبحاث طبقاً لميول وقدرات كل فرد من أفراد الجماعة ، ثم استخلاص النتائج وتقسيمها لمعرفة مدى تقدمهم نحو أهدافهم ، وفى أثناء كل ذلك نجد التلميذ وقد شرب بلذة وبدافع طبيعى يدفعه نحو تحقيق أغراض الجماعة ، ناشطاً للبحث والدرس وجمع البيانات والمعلومات وتنظيمها واستخلاص النتائج منها . أما المدرس فهو عضو فى الجماعة ، وبحكم كونه أكبر الأعضاء سناً وأكثرهم نضجاً ، فمليه تقع مهمة التوجيه والإرشاد فى جو ديمقراطى حر طليق يشجع كل فرد على التعبير عن حاجاته وتحقيق ذاتيته .

ومن خير أنواع المناهج التى تحقق مبدأ فاعلية التلميذ : منهج المشروعات ، ومنهج المشكلات (Core Program) .

وهذه الحياة التعاونية الديمقراطية التي تعلم التلاميذ أن يحبوها داخل التفصيل لانتقلت أن تفتقل إلى خارجه حتى تشمل جميع نواحي الحياة المدرسية . وفي نظام الاسز الذي تتبعه بعض المدارس ، مجال واسع لتدريب التلاميذ على تنظيم وتنفيذ وتقييم أنواع النشاط الرياضى والاجتماعى والثقافى الذى تقوم به الأسرة .

والمعسكرات الدراسية بما تليحه للتلاميذ من فرص الاشتراك فى تصميم المعسكر وتنفيذ برنامج الدراسة ، وتحمل المسؤولية ، عامل هام فى تربية التلميذ .

وفى معظم مدارس أمريكا تتاح الفرص للتلاميذ كي يساهموا بنصيب فى إدارة المدرسة عن طريق تكوين هيئة منتخبة من التلاميذ تعرف بمجلس الطلبة ، يضطلع بأعباء الاشراف على جميع أنواع النشاط المدرسى ، ووضع التقاليد والرائج التي تنظم الحياة المدرسية .

وهكذا نجد أن مبدأ مساهمة التلاميذ فى بناء خبراتهم التربوية أمر لا غنى عنه فى المدرسة الديمقراطية ، وفى هذا الصدد يقول الأستاذ « البرقى » : « إن اشتراك التلاميذ إنما هو محاولة لتطبيق المبادئ الأساسية للحياة الديمقراطية فى حياتهم اليومية بالمدرسة .

المدرس والمنهج:

يعتبر المدرس عاملاً (استراتيجياً) فى بناء المنهج ، إذ ليس بين من يؤثرون فى المنهج من هو أعمق أثراً من المدرس نفسه ، فالمنهج المدرسى فى أية مرحلة من مراحل الدراسة إنما يفهم وينفذ بدرجة تتناسب مع مدى اشتراك المدرسين فى بنائه ، والمدرس فى المدرسة الحديثة يضطلع بوظائف متعددة . فهو بحكم اتصاله الوثيق بالتلاميذ يستطيع أن يتعرف على ميولهم ويكتشف حاجاتهم وقدراتهم ويلم بماضى خبراتهم ويتيح لهم من الخبرات التربوية ما يشبع حاجاتهم وينمى ميولهم ويساعدهم على حل مشكلاتهم ، والمدرس ليس مصدرراً لإعطاء التعليمات والأوامر وإنما هو موجه ومرشد ، يوجه التلاميذ فى كل مراحل عملية التعلم ، وعليه تقع مسؤولية تنمية الروح الديمقراطية فى الجماعة التي يقوم بتوجيهها ، وإشعارها بوحدتها وكيانها ، والعمل على رفع مستوى التفاعل التعاونى بين أعضائها إلى مستوى ديمقراطى .

والمدرس مسئول عن التفكير مقدماً فى إعداد الخبرات اللازمة لكل جماعة ، على أن هذا الإعداد ينبغى أن يكون على درجة من المرونة تتيح لفردية التلاميذ أن

تنمو ، وأن يكون مع ذلك على قدر من الثبات يضمن توجيه خبراتهم نحو تحقيق أهداف المدرسة .

ولعل من خسير الوسائل التي تساعد على تحقيق هذا ، إعداد ما يسمى بوحدة المصادر (Resource Unit) وهي عبارة عن كتيب يحتوي على اقتراحات بأنواع النشاطات المتعددة مثل عرض أفلام سينمائية — قيام رحلات وزيارات — إجراء تجارب — كتابة تقارير — رسم خرائط ورسوم بيانية — قراءات ... الخ . مما يمكن التلاميذ القيام به أثناء دراستهم لموضوع معين . فإذا كانت عدد أنواع النشاطات المقترحة كبيراً نسبياً فإن ذلك يتبع للتلاميذ والمدرس أن يختاروا منها ما يلائم التلاميذ دون إلزام أو تقييد ، ووحدة المصادر هذه تفتح ذهن المدرس إلى أنواع من النشاطات قد تكون بعيدة عن تفكيره ، وتحفز على تحضير المراجع والأفلام والادوات والتجارب التي يحتمل استخدامها عند دراسة هذا الموضوع .

ورسالة المدرس لا تنتهي عند هذا الحد ، أي أن عمله لا ينحصر في الفصل فقط أو في نطاق المدرسة ، بل يتعداه إلى البيئة المحيطة بالمدرسة ، فيدرس المجتمع الذي توجد فيه المدرسة ، ويعمل على ربط المدرسة بهذا المجتمع .

الناظر والمنهج :

الفكرة الحديثة للإدارة تقوم على أسس لإتاحة الفرصة أمام كل عضوين أعضاء هيئة التدريس ليساهم إلى أقصى حد تؤهله له مواهبه في إدارة المدرسة وفي تقرير سياساتها ، فالإدارة الديمقراطية هي في الواقع مشروع تعاوني ، ونجاح الإدارة إنما يقاس بمقدار ما ينتج من فرص التفاعل التعاوني بين أعضاء أسرة المدرسة بحيث ينبثق من الجماعة خير تفكيرها ، فالإدارة الصالحة هي التي تشجع التفاعل الحر الطليق بين الأعضاء وتعمل على تنميته وتوجيهه وجهات منتجة ، وأسوأ أنواع الإدارة هي التي تتحكم في الأفراد وتكبث التفاعل بينهم ، وتقيّد نموهم المهني .

ومع أن الناظر لا يتحمل مسؤولية توجيه خبرات التلاميذ وعملية التعلم داخل الفصل أو خارجه بصفة مباشرة إلا أنه يؤزر فيها كثيراً عن طريق مساعدة المدرسين في تحسين قدرتهم على القيادة ، ويستطيع الناظر أن يساهم في بناء المنهج عن طريق حشد جميع الكفايات الموجودة في هيئة التدريس لوضع فلسفة تربوية للمدرسة

تبنى في ضوءها المناهج وتساعد على تقرير ما ينبغي اتباعه من طرق التدريس، وتشجيع تكوين لجان من المدرسين للقيام بأبحاث عن سيكولوجية التعلم وحاجات التلاميذ ومشكلاتهم وغيرها، وتعرض نتائج هذه الأبحاث على الجمعية العمومية للمدرسين للاستفادة منها، ومساعدة المدرسين والتلاميذ على القيام بالرحلات والمعسكرات أو أى نشاط آخر خارج المدرسة، وتوفير المواد والأدوات التى يحتاج إليها التلاميذ والمدرسون، ودعوة الاختصاصيين فى شئون المناهج للاجتماع بالمدرسين ومعاونتهم على حل مشكلاتهم الخاصة بالمنهج، وإنشاء مكتبة بها أحدث الكتب والنشرات والمجلات التربوية والوسائل المعنية فى التدريس، وتشجيع المدرسين على القيام بتجارب تربوية وإعداد حلقات دراسية يتولى قيادتها خبراء فى التربية لمناقشة مشكلات المنهج، وعقد اجتماع لمهنية التدريس بالمدرسة قبيل بدء العام الدراسى لبحث الخطط وتنسيقها ودراسة المشكلات المتعلقة بها .

المفتش والمنهج :

إذا أراد المفتش أن يلعب دوراً إيجابياً فى بناء المناهج فعليه أن بعيد التفكير فى طبيعة وظيفته فى ضوء الاتجاهات الحديثة التربية . فالمفتش الذى يميل إلى السيطرة على المدرس ويميل عليه آراءه ويتلبس أخطائه ، ويكبت شخصيته ، ويستبرأ الزيارات المفاجئة وكتابة التقارير عن المدرس أم وظيفة له — هذا النوع من المفتشين ليس له محل فى المدرسة الحديثة .

أما « المفتش » الذى نريده فهو قائد تربوى مشبع بالروح الديمقراطية ، ينظر إلى المدرس كزميل له فى المهنة ، ويتعاون معه فى حل جميع المشكلات التربوية التى تؤثر فى عمليتي التدريس والتعلم ، ويبني علاقته مع المدرس على أساس من الود والتفاهم والاحترام المتبادل ، ويشجع المدرس على الابتكار والتجريب ويهيئ له المجال للنمو المبنى ثم هو يقوم بوظائف متعددة مثل :

(١) عقد حلقات للبحث أو مؤتمرات يجتمع فيها المدرسون لمناقشة المناهج والخطط ومحاولة تذليل العقبات التى تعترض تطبيق أساليب التربية الحديثة ، وحل المشكلات التربوية بطريقة عملية منظمة .

(٢) إرسال مطبوعات دورية إلى المدرسين تحمل آراء أو تجارب أو اتجاهات جديدة فى التربية .

(٣) تنسيق جهود المدرسين والناظر وتوجيهها نحو تحقيق أهداف التربية وفلسفة المدرسة ؛ فهو ينسق أوجه النشاط داخل المدرسة ، وينسق مناهج أى مرحلة برابطها بمناهج المرحلة التي تليها ، وينسق ما تقوم به المدرسة من نشاط مع نشاط الهيئات الأخرى في البيئة . ويقتضى هذا الاتجاه الجديد ، أن يكون المنسق من رجال التربية الذين يتخطون القواصل بين الأقسام وبين المواد الدراسية ، بمعنى ألا يكون متخصصاً لتفتيش مادة بعينها .

(٤) زيارة الفصول لكي ينصح المدرس ويساعده في حل مشكلاته .

(٥) تقديم الخدمات التي يحتاج إليها المدرسون ؛ كأن يمدم بأفلام سينمائية أو وسائل للإيضاح أو مراجع يتعذر عليهم الحصول عليها .

ولعله واضح بما تقدم أن أهم وظيفة للتفتيش هي ، التنسيق والخدمة ، وتمشيا مع هذا الاتجاه ، ينبغي استبدال لقب « منسق » أو « منسق للمنهج » بلقب مفتش .

إذا فهمنا « التفتيش » على أنه تنسيق وخدمة تربوية تعاونية هدفها حل المشكلات المتصلة بالتدريس والتعلم وجدنا أن هذه الوظيفة يساهم فيها كل من الناظر والمدرس الأول . والواقع أن وظائف كل من الناظر والمنسق متشابهة متداخلة ، حتى أنه في بعض المدارس الصغيرة في أمريكا يقوم الناظر بوظيفة التنسيق والخدمة وبذلك يستغنى عن المنسق . والمدرس الأول وظيفته تنسيق العمل في قسمه ، فهو بذلك منسق مقيم في المدرسة .

رجال البيئة والمنهج :

ويتوقف القدر الذي يمكن أن يساهم به رجال البيئة في منهج المدرسة على نوع المنهج السائد فيها وعلى حاجات تلاميذها وميولهم ، كما يتوقف أيضاً على مهن وهوايات واستعدادات رجال البيئة . والخدمات التي يمكن لرجال البيئة المساهمة بها كثيرة متنوعة ؛ فمن الممكن استدعائهم للمدرسة لكي يمدوا التلاميذ بمعلومات عامة واسعة ، فهذا مواطن زار بلاد الصين وعاش فيها مدة طويلة يتحدث إلى التلاميذ عن مشاهداته في تلك البلاد النائية ويجب على أسئلتهم . وقد يحضرون إلى المدرسة للإدلاء بمعلومات محددة يشعر التلاميذ أنهم في حاجة إليها . فثلاً يمكن استدعائهم بمثلين للهن المختلفة في البيئة لكي يحدث كل منهم التلاميذ عن مهنته ومسؤولياته . وبذلك

يتلقى التلاميذ صورة صحيحة عن المهن المختلفة تساعد على اختيار المهنة التي تناسب مع استعدادات وميول كل منهم ، وبذلك يساهم رجال البيئة في توجيه التلاميذ . .

وقد يدعى رجال البيئة إلى المدرسة لعرض هواياتهم الخاصة ، فهذا يحضر لعرض مجموعات طريفة من طوايح البريد قام بجمعها بنفسه ويحدث التلاميذ عنها ، وقد يأتي رجال البيئة إلى المدرسة للخدمة ، فهذا ولي أمر تلميذ يتطوع لمساعدة التلاميذ في بناء حظيرة للوجان بالمدرسة مثلاً .

ولا شك أن هذه الأمثلة القليلة توحى بأنواع أخرى من المساهمة يمكن أن يشترك فيها رجال البيئة ، وليس مقصوداً بذلك أن نذهب في دعوتهم إلى حد المبالغة والإسراف ، إذ أن كثرة الزيارات قد تسبب اضطراباً في البرنامج السائد ، ثم أن الاستفادة الكاملة من كل زيارة تتطلب الاستعداد لها ، كما يقبها عادة القيام بأنواع كثيرة من النشاط ، فمن المصلحة إذن أن تكون هذه الزيارات بقدر لكي يمكن الانتفاع بها واستغلالها على أكمل وجه .

أولياء الأمور والمنتج :

لا يمكن فهم الطفل فهماً صحيحاً ومن ثم توجيهه إلا إذا عرفنا أحواله ومشكلاته المنزلية ، وعلى ذلك فتعاون المدرسة والمنزل على فهم الطفل أمر على جانب عظيم من الأهمية . ويمكن أن يتم هذا التعاون عن طريق عقد اجتماعات دورية مع أولياء أمور تلاميذ كل فرقة دراسية . فأولياء الأمور في مقدورهم أن يساهموا في إعداد سجل كل تلميذ عن طريق إعطاء المعلومات اللازمة عنه ، وهذه السجلات بما تحتويه من صورة كاملة عن الطفل لها فائدة عظيمة في توجيه التعليمي والمهني . وهذا التوجيه هو في الواقع جزء متكامل مع المنتج المدرسي .

ولا تقتصر مهمة أولياء الأمور على معاونتهم في إمداد المدرسة بالمعلومات اللازمة عن أبنائهم ، بل إنهم يساهمون مساهمة فعالة في تنفيذ توجيهات المدرسة عن طريق التنسيق بين البيئة المدرسية والبيئة المنزلية ، ولذلك التنسيق أهمية كبرى إذ بغيره قد يصبح المنزل والمدرسة عاملين متعارضين بدلاً من أن يكونا متعاونين .

وفوق كل هذا ، فقد عرفنا أن أولياء الأمور أعضاء في البيئة التي تعيش فيها

المدرسة ، وهم — بوصفهم هذا — يؤدون من الخدمات ما فصلناه تحت عنوان « رجال البيئة والمنهج » .

المنطقة التعليمية والمنهج :

ينبغي أن يكون نشاط المنطقة في هذه الناحية موجها إلى ما لا تستطيع أى مدرسة أن تقوم به وحدها ، كإن تنشئ مركزاً للتوجيه وكذلك عيادة سيكلوجية ، يحال إليها ما استعصى من الحالات على الموجهين والمدرسين في المدارس ، ويمكن كذلك أن تنشئ مكتبة في كل منطقة أو في كل قسم من أقسام المنطقة تضم الوسائل السمعية والبصرية المختلفة التي تحتاج إليها مدارس المنطقة .

وزارة التربية والمنهج :

في ظل هذا الاتجاه الجديد في وضع المناهج ، ينبغي أن يتجه نشاط الوزارة إلى توفير الإخصائيين في ميدان التربية والإشراف على إعدادهم ، كما ينبغي أن تتحول إدارتها إلى مراكز للبحوث العلمية ، فنحن في أشد الحاجة إلى بحوث تربوية وسيكلوجية واجتماعية تساعدنا على بناء المناهج على أسس سليمة ، وينبغي أن تضع الوزارة نتائج هذه البحوث في متناول أيدي كل من يطلبها ، وعلى الوزارة كذلك أن تمد المعلمين والآهالى بنشرات دورية لكل جديد يعينهم في ميدان التربية .

العقبات :

لعل أهم عقبة — في الوقت الحالى — تعترض تطبيق نظام اللامركزية في إعداد المناهج الذى شرحناه ، هى قلة الكفايات بين رجال التعليم الذين يستطيعون الاضطلاع بالأعباء التي فصلناها فيما سبق ، وهناك من يدافع عن نظام المركزية الحالى بحجة أن المدرسة لم تتوافر لها بعد العناصر الفنية التي تجعلها قاصرة على الاضطلاع بمهمة بناء منهجها بنفسها .

ولكى نتغلب على هذه العقبة نقترح الوسائل الآتية :

أولاً — تعديل برامج معاهد إعداد المعلمين ، فينبغى أن يكون اهتمام هذه المعاهد موجها نحو إعداد المدرس في النواحي الرياضية والعقلية والاجتماعية بدلا من الاهتمام بإعداد معلم لتدريس مادة معينة وإهمال النواحي الأخرى ، ولا بد أن تتطور برامج

هذه المعاهد بحيث نخرج لنا المعلم المعد إعداداً فنياً صحيحاً ، فيصبح بذلك قوة إيجابية في تقدم التعليم ، لا آلة سلبية تديرها الوزارة والمفتش والكتب المقررة والامتحانات .

ثانياً : نهج سياسة جديدة في اختيار النظار والمسقين ومن في مستواهم ، فينبغي أن ننظم دراسات خاصة لإعداد النظار والمسقين وغيرهم من يهد إليهم وظائف تربوية . ويمكن لمعاهد التربية للمعلمين أن تضطلع بمهمة هذا الإعداد فقد آن الوقت أن ندرك أنه ينبغي أن تتوافر فيمن يتولون قيادة التربية كفايات خاصة يختارون على أساسها . أما سياسة التربية إلى هذه الوظائف وغيرها على أساس الاقدمية فيلبي التخلي عنها .

ثالثاً : تعديل النظام الجماعي للتمييزات والتنقلات : ينبغي الإقلال من التنقلات حتى تبقى الهيئات المشرفة على المدرسة مدة طويلة تسمح بإيجاد تقاليد مدرسية وطابع خاص لكل مدرسة ، وحتى يتمكن المدرس من دراسة البيئة التي توجد فيها المدرسة والعمل على توثيق علاقة المدرسة بالبيئة ، كما أن الاستقرار عامل أساسي في تكوين شخصية المدرسة .

رابعاً : نشر الثقافة التربوية بين رجال التعليم عن طريق المؤتمرات والمحاضرات وإنشاء المكتبات ، وتشجيع إصدار المجلات التربوية ونحو ذلك .

الهوايات العملية بالمدرسة الثانوية

الدكتور محمد خليفة بركات

المدرس بمعهد التربية للمعلمين

لقد أضيفت إلى مواد الدراسة بالمرحلة الثانوية ابتداء من العام الدراسي ١٩٥٣ - ١٩٥٤ الهوايات العملية ، تخصصت لها حصتان في خطة الدراسة لجميع الفرق بهذه المرحلة . ولكي تتم الفائدة المرجوة من هذه الهوايات يصح أن تبحث الأسس النفسية والتربوية التي تقوم عليها فكرتها .

الأسس النفسية للهوايات :

الأساس الأول للهوايات المدرسية أنها تتيح الفرصة للتلاميذ لكي يعملوا بأيديهم ويبحثوا بأنفسهم بحثاً عملياً وتطبيقاً . فقد كان التعليم في الماضي مركزاً في الاهتمام بالنواحي النظرية وتحصيل المعلومات من الكتب والمدرس ، وكسب المعرفة وحفظها ، ولم يكن للثقافة العملية والتدريب الفعلي ، المكانة الكافية في خطط الدراسة ، ولكن إضافة الهوايات العملية إلى خطة الدراسة تعتبر علامة من علامات تطور التربية إلى الاهتمام بالجانب التطبيقي والعمل من الحياة ، ففي العمل اليدوي وفي الاشتغال بالأعمال التطبيقية تدريب للنفس والجسم معاً ، واختبار لفكرة الفرد عن نفسه وقيمه الحقيقية من حيث القدرة على الإنتاج الإيجابي ، كما أنه في إعداد لمواجهة مسئوليات الحياة الواقعية والتدريب عليها . فالتلميذ الذي يمارس بعض الصناعات الزراعية أو الكيماوية في مدرسته ويدرب نفسه على بحث مشكلات هذه الصناعة بنفسه ، أو الذي يمر في الخبرات العملية لصناعة الطباعة وتجليد الكتب ، أو الذي يمارس بنفسه أعمال التوصيلات الكهربائية أو بعض التركيبات الميكانيكية . . . يخرج الواحد منهم إلى الحياة واسع الأفق ويكون أكثر خبرة ودراية بما يجري حوله من أمور الحياة ، وأكثر تقدير واحتراماً للإنتاج العملي الذي تقوم به طبقة الصناع

والعمال ؛ فيكون أكثر استعداداً للمساهمة في النشاط الصناعي والعمل الذي يرفع مستوى الحياة الاقتصادية ويسكب الفرد خبرات وتجارب تزيد في قوة شخصيته .

أما الأساس الثاني فهو التنشئ مع وظيفة التربية الأصلية وهي إتاحة الفرصة وتنشئة الظروف الملائمة لكشف مواهب التلميذ وقدراته واستعداداته ، والعمل على تنميتها والسير بها في الطريق الذي يساعد على تنشئة التلميذ تبعاً لما يتميز به من هذه الاستعدادات .

ولما كان من الثابت في علم النفس أن الأفراد يختلفون فيما بينهم من حيث الصفات الجسمية والمزاجية ، ومن حيث القدرات العقلية وكذلك من حيث الميول الشخصية كان من الضروري أن تهيئ المدرسة لتلاميذها أنواعاً مختلفة من النشاط الجسمي والعقلي حيث يجد كل تلميذ لنفسه من هذه الأنواع من النشاط ما يتفق مع ميوله واستعداداته الخاصة .

لهذا كانت المدرسة الناجحة هي التي تكثر من الهوايات العملية المتنوعة التي تضمنها أمام التلاميذ ، وترك لهم حرية اختيار ما يميلون إليه منها .

ولما كان النجاح في القيام بعمل أو نشاط معين يتوقف على عوامل كثيرة . قد لا يعرفها التلميذ نفسه ، فن الواجب أن يعطى كل تلميذ الفرصة الكافية للبرور يعدد من الهوايات العملية بحيث يقضى في كل منها فترة تجريبية تكفي لمحاولة المران على ما بها من نواحي النشاط ليتمكن أن يحكم عما إذا كانت هذه الهواية تناسبه فعلاً أم يصح أن ينتقل إلى غيرها .. فكثيراً ما يكون إقبال التلميذ على هواية معينة قائماً على أساس سطحي لا يتفق مع حقيقة ميله واستعداده الطبيعي كأن يقلد أحد زملائه أو يختار هواية معينة لا لشيء إلا لرغبته في العمل مع المدرس المشرف إليها لإعجابه به أو غير ذلك من العوامل .

والأساس الثالث للهوايات المدرسية أنها ليست مواد إجبارية لا بد للتلميذ من الالتحاق بهواية معينة منها ، بل إن الأساس فيها حرية الاختيار ، ولا يصح أن تفرض على التلميذ فرضاً .. لأنها من الوسائل التعليمية التي تعين المدرس على حسن توجيه التلميذ وتعليمه . فالهواية التي يقبل عليها التلميذ من تلقاء نفسه يجد في العمل فيها لذة وممتعة ، ويمكن أن تتخذ أساساً لتوجيه التلميذ في دراسته . فإذا كان أحد التلاميذ

مبالا للموسيقى وقبل على هواية الموسيقى فمن الممكن أن ندرجه في اللغة الانجليزية مثلا بأن نختار له قراءة كتاب عن أحد الموسيقيين أو الملحنين ، وإذا كان أحد التلاميذ مقبلا على هواية التمثيل مثلا فمن الممكن أن نزيد لإقباله على دراسة التاريخ أو الجغرافيا باختيار إحدى التمثيلات المناسبة لما نريد تدريسه له من هذه المواد . وحتى المواد الرياضية كالهندسة والحساب يمكن أن نزيد في إقبال التلميذ على دراستها إذا ربطناها بالهواية التي يميل إليها وأعطيناها تمرينات متعلقة بها كالتليز الذي يميل إلى هواية الرحلات والاشراك في المسكرات الخلوية ، فمن الممكن أن يعطى تمرينات عن حسابات تكاليف الرحلة أو دراسة هندسة المنطقة التي يقيم فيها المعسكر .. وهكذا .

والأساس الرابع للهوايات ، أنها ليست مجرد شغل التليز في بعض ساعات اليوم المدرسي ، ولكنها تهدف إلى أن تفرس في نفسه الميل للاشتغال بعمل مفيد في وقت فراغه . ومن الثابت أن الكثيرين من الأبناء يجهلون كيفية الانتفاع بوقت فراغهم بما يعود عليهم بالنفع وذلك لأنهم لم يعرفوا أنفسهم هواية ، ولم يجربوا العمل الممتع في عمل يقبلون عليه من تلقاء أنفسهم ، ولكن الهوايات العملية بالمدرسة تعتبر وسيلة لتكوين نواة لعادة الانتفاع بوقت الفراغ والاستمتاع بالعمل في نشاط محبب إلى النفس بجانب العمل الاصلى سواء كانت بينهما صلة أم لا توجد مثل هذه الصلة .

والآن نفصل الفروق الفردية بين الأفراد في الصفات النفسية والميول لندرى الحكمة في تنوع الهوايات العملية بالمدارس بحيث تشمل أنواع النشاط التي تمشى مع جميع هذه الاختلافات .

الفروق الفردية في القدرات العقلية :

لقد ثبت بالدراسات التحليلية للقدرات العقلية أن الأفراد يختلفون فيما يخلقون به من ذكاء عام يظهر أثره في كل ناحية من نواحي نشاطهم العقلي ، كما أنهم يختلفون كذلك فيما يخلقون به من استعدادات وقدرات طاقية أو ملكات ، تظهر آثارها في طائفة معينة من نواحي النشاط العقلي .. ومن أمثلة هذه القدرات ما يأتي :

(١) القدرات الميكانيكية ، وهي التي تجعل صاحبها أقدر من غيره على العمل الميكانيكي واليدوي . فينجح في الأعمال التي تحتاج إلى الفك وإعادة التركيب واستعمال الأدوات والآلات ، إذ أن هذه الأعمال تتطلب نوعا من التوافق الحركي والدقة اليدوية

(٢) القدرات الفنية وهي التي تجعل صاحبها أقدر من غيره على الانتاج الفني وتذوق الجمال فينصح في الاعمال التي تحتاج إلى المهارة الفنية والتذوق السليم .

(٣) القدرات اللفظية وهي التي تجعل صاحبها أقدر من غيره على التعبير اللفوي والتعامل بالألفاظ فينصح في النواحي التي تعتمد على اللباقة اللفوية والطلاقة اللفظية كالخطابة والتأليف والصحافة وغيرها .

(٤) القدرات العددية ، وهي التي تجعل صاحبها أقدر من غيره على التعامل بالأرقام والأعداد والرموز فينصح في الأعمال الحسابية والإحصائية وما إلى ذلك .

ويمكن أن نضيف إلى هذه القائمة من القدرات والملكات أنواعاً أخرى كالقدرة الموسيقية وقدرات الذاكرة والقدرة على التصور البصري والأنواع المختلفة للمهارات الحركية والنشاط الجسمي .

وقد دلت البحوث الحديثة على أن هذه القدرات أو الملكات — التي يظهر أثرها في نواح معينة من نواحي النشاط العقلي — تأخذ في التميز والوضوح بالتدرج — فح أن الطفل يولد بها إلا أنها تميز بشكل ملموس يمكن قياسه بكثير من الاطemann عند سن المراهقة تقريباً أي في مرحلة التعليم الثانوي ولهذا يجب أن تتاح الفرصة لتليذ هذه المرحلة لكي يظهر ما عنده من هذه الاستعدادات والملكات للمساعدة على متابعة تنميتها وتوجيهها .

الفروق الفردية في الميول :

وبجانب ما يولد به الشخص من القدرات أو الملكات السابق الإشارة إليها . والتي تميز بعض الأفراد في استعدادهم عند بعضهم الآخر . فإن من الثابت أيضاً أن الأفراد يختلفون فيما يميلون إليه من نواحي النشاط ، والميول تختلف عن القدرات أو الملكات وإن كانت تسير معها جنباً إلى جنب في أغلب الأحيان . ولكي نفهم الفرق بين القدرة والميل يصح أن نلاحظ أبناءنا وتلاميذنا في النواحي التي يواجهون للعمل فيها . فأحياناً نجد تلميذاً راغباً في القيام بنوع معين من العمل ولكن العزف على آلة موسيقية مثلاً ، ولكنه لا يستطيع إتقان العزف بل وبفشل في أدائه تماماً . في مثل هذه الحالة نقول أن هذا التلميذ لديه الميل إلى الموسيقى ، ولكن نظراً لأنه

يفشل في الاداء برغم محاولتنا معه وبرغم تمرينه على العزف تمريناً كافياً يتبين أنه ليس لديه الاستعداد أو القدرة أو الملمكة الموسيقية .

ولكن كيف يتكون عنده الميل الموسيقي برغم أنه ليس عنده القدرة أو الاستعداد الموسيقي ؟ قد يكون ذلك نتيجة عوامل كثيرة بعضها مكتسب من البيئة المحيطة بحياة الطفل في المنزل والمجتمع الذي نشأ فيه .

والميل أكثر مرونة من الاستعدادات الطبيعية . لأن الميل قابلة للتغير في قوتها واتجاهاتها تبعاً للعوامل التربوية المختلفة ، والمستوى النضج الذي يصل إليه الفرد ولتنوع النشاط الجسمي والعقلي الذي يتطلبه إشباع تلك الميل .

وللجو العاطفي والانفعالي والعلاقات المنزلية بين الآباء والأبناء أثر كبير في تنشيط الميل أو تحويل اتجاهاتها إلى سبل أخرى .

ولكى نضمن حسن الانتفاع بما عند التلميذ من ميل يجب أن نبدأ أولاً باكتشاف أنواع الميل القوية عنده حتى يمكن تنميتها وتوجيهها والاعتماد عليها في تزويد خبرات التلميذ في حياته المدرسية والعملية .

وهناك اختبارات حديثة توضع لقياس الميل واكتشافها عند التلاميذ وهي تعتمد على تقسيم النشاط المبنى والعقلي إلى الأنواع الآتية :

(١) الميل الرياضية وتظهر فيمن يفضلون ممارسة الألعاب الرياضية والتربية البدنية كهواة كرة القدم وهواة السباحة والأنواع المختلفة للرياضة البدنية .

(٢) الميل الخلوية وتظهر فيمن يفضلون الهواء الطلق والنشاط الخلوي كن يميلون للرحلات والمسكرات ، والعمل في الحدائق والحقول .

(٣) الميل الميكانيكية وتظهر فيمن يفضلون العمل في الحس الآلات واستعمال الأدوات في فكها وإعادة تركيبها كن يعملون في ورش التجارة والأشغال اليدوية .

(٤) الميل العددية وتظهر فيمن يميلون للنشاط المتصل بالأعمال التجارية والاحصائية والحسابية بصورها المختلفة .

(٥) الميل العلمية وتظهر فيمن يميلون للبحث ومن يحبون التجارب ويهون دراسة علوم الأحياء والطبيعة والكيمياء .

(٦) الميل الاتقاعية وتظهر عند من يميلون للاتصال بالناس ومن يميلون لكثرة

الجدل والمناقشة وينجح هؤلاء في أعمال البيع والشراء وجمع التبرعات والاشتراكات وأعمال الدعاية والاعلان .

(٧) الميول الفنية وتتركز حول الابتكار الفني كما يظهر في الرسم والنحت والفنون الجميلة وتظهر فيمن ينجحون في أعمال التصميم والتنظيم والتجميل والتثيل .

(٨) الميول الأدبية : وتظهر فيمن يجيدون اللغات فيقبلون على كتابة القصص وقراءة الانتاج الأدبي والتأليف والخطابة والنقد الأدبي .

(٩) الميول الموسيقية : وتظهر فيمن يميلون للعزف على آلات الطرب ومن يهوىون القراءة من الموسيقيين والملحنين .

(١٠) الميول للخدمات العامة : وتوجد عند من يحبون العمل من أجل غيرهم ويرغبون في رفع مستوى الوسط الذي يعيشون فيه ومن يدركون مشكلات الغير ويرغبون في العمل على مساعدتهم .

(١١) الميول الكتابية : وتوجد عند من يميلون للاشتغال بالأعمال الكتابية كالسكرتارية والارشيف ومن يجيدون الترتيب والتنظيم وتبويب المراسلات وغير ذلك من الأعمال الكتابية .

ومع أن الميول تظهر وتنمو خلال مراحل الطفولة والبلوغ إلا أنها تأخذ في التبلور والوضوح عند السن المقابل لمرحلة التعليم الثانوى ، ولذا فإن الهوايات العملية في هذه المرحلة خير وسيلة لاكتشاف ميول التلاميذ وتوجيههم إلى النواحي التي يميلون إليها وإتاحة الفرصة لهم لتنمية هذه الميول .

الفروق الفردية في الصفات المزاجية والخلقية :

بجانب اختلاف الأفراد في قدراتهم العقلية وفي ميولهم توجد فروق أخرى جوهرية في التكوين المزاجي والعاطفي والانفعالي والطابع الخلقى للأفراد بحسب أنواع شخصياتهم وظروف تنشئتهم .

فهنالك أفراد خلقوا بطبيعتهم متصفين بصفات انفعالية قوية في النواحي الانبساطية التي تجعلهم أميل إلى التعبير الخارجى وإظهار انفعالاتهم للخارج فيتصرفون بسرعة الانفعال والميل للصياح والكلام الكثير والاندفاع والجرأة والإقدام وحب التغيير

والاتصال بالناس وما إلى ذلك .. بينما نجد فريقاً آخر من الأفراد يتصف بالانزواء والصمت والقدرة على ضبط الانفعالات بحيث لا يظهرها لمن حوله ويكون أميل إلى العمل في دائرة ضيقة قليل الكلام قليل التنقل بقليل الاجتماع بالغير ومفضلاً العمل في عزلة .. وهكذا ...

وهناك أنواع أخرى من الأفراد تميزهم حسب الصفات المزاجية الغالبة عندهم كالشخص الكسول الخامل المتباعد والشخص المزن الرزين المحبوب من الجميع والشخص العصبي التأثر الغضوب الكثير المشكلات .. وهكذا ..

ومن الواضح أن هذه الصفات المزاجية تؤثر كثيراً في نوع النشاط العملي الذي يلائم كل شخص، ومن هنا وجب أن تؤخذ في الاعتبار عند توجيه التلاميذ للهوايات العملية المختلفة، بجانب الاستعداد والميل والطابع المزاجي للتلميذ والصفات الخلقية المميزة له، بحيث توجهه للنشاط الذي يضمن لنا حسن تربيته وتنشئة شخصيته بما يضمن لها الاتزان والتكامل .

الهوايات الممكن إدخالها بالمدارس :

يتوقف نوع هذه الهوايات ودرجة الاهتمام بها على عوامل كثيرة غير الفروق الفردية بين التلاميذ في الميول والاستعدادات والصفات النفسية والمزاجية . ومن طبيعة البيئة التي توجد بها المدرسة ، والقيم الاجتماعية التي تعطي لأنواع النشاط المهني المختلفة في هذه البيئة ، فقد تجد إحدى المدارس أن صناعة المنتجات الزراعية يجب أن تحتل المكان الأول بين الهوايات ، بينما تجد مدرسة أخرى أن هواية الصيد والتحنيط يجب أن يفرد لها عناية خاصة ، وعلى العموم يمكن أن تساعد القائمة الآتية بعض المدارس على إنشاء الهوايات العملية بها . مع العلم بأن نجاح هواية يتوقف كثيراً على حسن اختيار المدرس الذي يعهد إليه بهذه الهواية ومبلغ حماسه بها وميله الطابعي إليها . وفيما يلي قائمة ببعض الهوايات :

الموسيقى ، التمثيل ، التصوير ، النحت ، التجارة ، الرسم ، الرياضة ، أعمال الكهرباء ، الأعمال الميكانيكية ، التحنيط ، الطباعة وتجليد الكتب ، الصناعات الزراعية ، الصناعات الكيماية ، صناعة الطيور ، هواية الخدمة الاجتماعية ، الخطابة والمناظرة ، الصحافة ومجلة المدرسة ، جمع الطوايح والصور والنماذج الخ

الرحلات والجولات في تدريس العلوم

للدكتور الدمرداش عبد المجيد مراحان

الأستاذ المساعد بمعهد التربية للعلوم

لقد تطور تدريس العلوم من حيث غاياته ووسائله ، فبعد أن كان يتجه إلى مجرد الإلمام بالحقائق العلمية عن طريق التلقين داخل جدران الفصل ، أصبح يتجه نحو استخدام الحقائق العلمية في تيسير حياة الإنسان وزيادة رفاهيته ومساعدته على حل مشكلاته ، ويتطلب تحقيق هذا الهدف في تدريس العلوم أن تكون دراسة العلوم شديدة الصلة بحياة الإنسان وبيئته ، كما يتطلب أن تكون الملاحظة الحسية والخبرة العملية أساس اكتساب الخبرة في دراسة العلوم ، حتى تساعد التلاميذ على الخروج من دائرة الألفاظ الجوفاء إلى دائرة الخبرة الواقعية والمعاني الواضحة وأنواع السلوك المناسب .

وتعد الرحلات والجولات من أهم الوسائل التي تعين في تحقيق أهداف تدريس العلوم ، لأنها تخرج بالتلميذ من جدران الفصل إلى رحبات الحياة ، ومن عالم اللفظ إلى عالم الحس والواقع ، كما أنها تتيح الفرصة لنوع من النشاط الاجتماعي المفيد ، هذا فضلا عن قيمتها الترفيهية بالنسبة للتلاميذ . وسوف نتكلم عن هذه النواحي الهامة من مزايا الرحلات في تدريس العلوم فيما يلي :

الرحلات والملاحظة:

تعد الرحلات والجولات في البيئة المحلية من خير الوسائل المعينة في تدريس العلوم ، لما تنهيه للتلاميذ من فرص متعددة للملاحظة الحسية والخبرة العملية بشقي الموضوعات . وتظهر أهمية الرحلات بوضوح عند دراسة تلك الموضوعات والظواهر العلمية التي لا يمكن نقلها إلى المدرسة أو الفصل ، كما في دراسة البنيات النباتية من مائية ومجراوية وغيرها ، وكما في دراسة موضوع مثل المد والجزر عند شواطئ البحار ، وفي دراسة أثر عوامل التعرية في الصحارى والجبال ومجاري الأنهار ، وعند دراسة الصناعات المحلية كصناعة القنار والجلود ومستخرجات الألبان ... الخ . ففي جميع

هذه الأحوال قد لا يسهل تصوير ما يحدث في الواقع داخل المدرسة بإمكانياتها المحدودة ، يمثل ما تصوره الرحلات .

الرحلات والبيئة :

لقد رأينا من قبل أن دراسة العلوم لابد أن تكون وثيقة الصلة بالبيئة التي يعيش التلاميذ فيها ، وفضلا عما في ذلك من تهيئة الفرص للتلاميذ لاكتساب الخبرة العملية بالأمور ، وإقامة دراسة العلوم على أساس عملي متين ، فإن ربط الدراسة بالبيئة يوقف التليذ على التطبيقات العملية للعلوم في شتى ميادين الحياة ، كالزراعة والصناعة والانتاج والمواصلات ، ويساعد التليذ على معرفة الدور الذي تقوم به العلوم في حل مشكلات الأفراد والجماعات ، وبذلك يدرك التليذ أن ما يدرسه في المدرسة ليس مجرد كلام يندسب إلى عالم الكتب وحدها ، ولكنه حقيقة واقعة لها أثرها في نفسه وحياته ويثثه .

الرحلات والتربية الاجتماعية :

لم تعد وظيفة المدرسة مقصورة على العناية بالعقل وحده ، بل لأنها تهتم بالإنسان من سائر نواحيه ، فهي تهتم به كمواطن وكفرد في جماعة . وبذلك أصبح للتكوين الاجتماعي مكان مرموق بين أهداف التربية في المدرسة الحديثة .

والرحلات إذا أحسن تنظيمها وتنفيذها واستعمالها كأسلوب من أساليب العمل الجمعي بالمدرسة ، فإنها تهيئ للتلاميذ الفرصة لتحقيق كثير من أهداف التربية الاجتماعية ، ففي الرحلات يعمل التلاميذ متعاونين نحو تحقيق هدف مشترك يدركون أهميته ، فيكتسبون لباقة اجتماعية ، ويصقل أسلوب تفكيرهم ، ويدركون أهمية التعاون والتنظيم وطرق التنفيذ وتقييم نتائج الأعمال .

وتتيح الرحلات للدرس الفرصة لدراسة تلاميذه ، وزيادة فهمه لم وتقديره لمشكلاتهم ، ويتم كل ذلك تحت ظروف طبيعية ، حيث يتمتع التلاميذ بقسط من الحرية أوفر مما يتاح لهم عادة داخل الفصل . ولا شك أن دراسة المدرس لتلاميذه وكشف النطاء عن أسرار سلوكهم يعتبر جزءاً أساسياً في عمل المدرس من حيث العناية بالتليذ من النواحي النفسية والحلقية والاجتماعية .

الرحلات والميول والاتجاهات :

وتؤدي الرحلات إلى توسيع آفاق التلاميذ وتنمية ميولهم الناشئة ، وتكوين ميول جديدة لديهم كالإقبال على جمع النباتات والحيوانات وتربيتها وتحضيرها ، ودراسة كثير من الظواهر الطبيعية ، مما قد يكون أساساً لبعض الميول العملية المفيدة في حل مشكلة وقت الفراغ ، والمساعدة على إبراز مواهب التلاميذ وتحقيق إمكاناتهم .

كما أن للرحلات فضلاً في تمويد التلاميذ على مجابهة وحل ما يصادفهم أثناء القيام بها من مشكلات كالتي تتعلق باختيار المكان ، وتحديد الزمان ، وموازنة النفقات اللازمة للقيام بالرحلة ، مما يعتبر من الاتجاهات الصالحة التي لا يستغنى عنها مواطن في ظل الديمقراطية الرشيدة .

الرحلات والترفيه عن التلاميذ :

وبالإضافة إلى ما تقدم ، فإن للرحلات أهمية ترفيهية كبيرة . فهي تتبع للتلاميذ فرصة للحركة والنشاط ، وتكسر نمطية الدراسة داخل الفصول ، وتنقل التلاميذ إلى جو تسوده الحرية والمرح .

ولذلك فليس عجباً أن يقبل التلاميذ على الرحلات بحماس زائد وغبطة وسرور . على أنه يجب أن يتذكر المدرس دائماً أن الرحلات العلمية وإن كانت تؤدي إلى الترفيه عن التلاميذ ، فإنها يجب ألا يقف المدرس بها عند هذا الحد ، دون الاتجاه إلى تحقيق ما يرجى منها من الغايات الهامة الأخرى التي سبقت الإشارة إليها .

* * *

كيف تحقق الرحلات أهدافها .

إذا كان للرحلات مزايا متعددة في تدريس العلوم ، فليس معنى ذلك أن مجرد اصطحاب المدرس لتلاميذه في رحلة من الرحلات العلمية كفيلاً بتحقيق جميع هذه المزايا . فالرحلات كغيرها من الوسائل المعينة في تدريس العلوم ، لا يمكن أن تحقق ما يرجى منها من الغايات إلا إذا أعدت لذلك العدة ، وهيئة الظروف . بحيث تؤدي إلى نجاح الرحلات في تحقيق المقصود منها ، وبما يساعد على نجاح الرحلات ،

أن يكون المدرس نفسه مدركاً للأهداف التربوية التي تقصد منها ، وأن يلتزم الوسيلة إلى تحقيق هذه الأهداف . وبما يعين على ذلك اتباع الخطوات الآتية :

أولاً : تحديد الغرض من الرحلة :

تختلف الرحلات العلمية من حيث الأغراض التي ترمى إلى تحقيقها ، فقد تستخدم الرحلة كمقدمة لدراسة موضوع معين لتعين على إثارة الشغف والاهتمام به ، ولتيسر للتلاميذ جانباً من الخبرة بهذا الموضوع مما يسهل دراسته ، وبمده له بأساس عملي . فعند دراسة موضوع مثل الأمراض المتوطنة في مصر قد يؤدي القيام برحلة لزيارة إحدى مستشفيات البحاريسيا والانكلستوما ما لا يؤديه وصف مسهب أو قراءة مطولة ، ففي المستشفى يشاهد التلاميذ المرضى ، وكيف أصبحت أجسامهم هزيلة وألوانهم شاحبة ، وكيف يعجز عن المرض عن العمل .. وهناك قد يتحدثون مع المرضى ومع الأطباء فيدركون الكثير من أسباب هذه الأمراض وأخطارها وطرق الوقاية منها .

وقد تستخدم الرحلات لإثارة شغف التلاميذ بالطبيعية والآنجاه نحو تنمية بعض الميول العلمية الهامة عند التلاميذ .

وقد يكون الغرض من الرحلة متابعة النشاط العلمي الذي بدأه التلاميذ في المدرسة ، والتثبت من الحقائق التي درسوها ...

وقد يكون هنالك أغراض علمية أو اجتماعية أخرى متعددة .

على أنه يجب ألا يتبادر إلى الذهن أن هذه الأغراض مستقلة عن بعضها ، أو أنه ليس بينها تداخل ، أو أن رحلة من الرحلات لا يمكن أن تخدم سوى غرض واحد من هذه الأغراض ، فالرحلة يمكن أن توجه نحو تحقيق غرض أو أكثر من الأغراض السابقة ، وهنا يجب الإشارة إلى ضرورة تحديد الغرض من كل رحلة ، فإن ذلك يساعد على رسم خطتها وتقدير مدى ما حققته من النجاح بعد القيام بها .

ويجب عند تحديد الغرض من الرحلة مراعاة مستوى التلاميذ ، بحيث لا تشعب الأغراض بصورة تؤدي إلى ازدحام الرحلة بما قد يعلو فوق مستوى التلاميذ ويقلل الفائدة منها .

وفي كثير من الأحيان يتفرد المدرس بتحديد الغرض من الرحلة ، واتخاذ المدة للقيام بها ، ثم يساق التلاميذ إليها وهم لا يكادون يفقهون من وجهتها أو الغرض

منها شيئاً ، فإذا بلغوا مكانها أطلق المدرس سراحهم ، وطلب إليهم أن يدرسوا ، وأن يلاحظوا . ثم يعودون من الرحلة دون أن يحققوا شيئاً من الأغراض التي استأثر المدرس بتحديدتها .

وليس ذلك عجيباً ، ففي مثل هذه الرحلة ، لا يتوفر من الحوافز ما يدفع التلميذ نحو الدراسة أو الملاحظة ، فليس تحديد المدرس للفرص من الرحلة ورغبته في تحقيق أهداف محدودة منها كافياً لتحقيق هذه الغايات . وإنما تتحقق الغايات إذا كانت نابعة من نفوس التلاميذ ، بحيث يدركون أهميتها ويؤمنون بها ويسعون نحو تحقيقها .

وعلى ذلك فإنه يجب أن يشترك التلاميذ اشتراكاً فعلياً في تحديد الفرص من الرحلة التي يقومون بها ، ويتيسر ذلك إذا جاءت الرحلة في صورة حلقة من حلقات النشاط العلمي الذي يقوم التلاميذ به أثناء دراستهم لموضوع معين ، يتبينون فيه وجود بعض المشكلات التي بهم معرفتها ، والتي تستطيع الرحلة أن تساعدهم على حلها ، وبذلك يقوم التلاميذ بالرحلة ، يحدوهم الشوق لمعرفة أمر من الأمور ، أو لدراسة ظاهرة من الظواهر ، وبحيث يكون لديهم مشاكل محدودة يبحثون حلها ، وأسئلة معينة يريدون عنها جواباً . فإذا طلب إليهم بعد ذلك أن يدرسوا أو يلاحظوا ، فإنهم يقومون بذلك من تلقاء أنفسهم .

وليس معنى أن يكون الفرص ممثلاً لرغبات التلاميذ ومناسباً لمستواهم ، أن يقف المدرس جانبا تاركا الأمر كله للتلاميذ ، فقد يؤدي ذلك إلى الفوضى وضياح كثير من القيم الهامة ، ولكن المقصود هنا هو أن يشترك المدرس مع التلاميذ في تحديد الفرص من الرحلة تحديداً يقوم على فهم المدرس لتلاميذه وإدراكه لغاياتهم ، والعمل على إرشادهم في حدود إمكانياتهم .

فإذا تحدد الفرص من الرحلة ، أمكن المدرس أن يساعد تلاميذه على صياغة بعض الأسئلة المتصلة بموضوع الرحلة ، حتى تكون هادياً وموجهاً للتلاميذ أثناء الدراسة والملاحظة .

ثانياً : تحديد مكان الرحلة :

إذا تحدد الفرص من الرحلة فن الطبيعي أن تكون الخطوة التالية هي تحديد مكان الرحلة ، ويجب أن يراعى عند تحديد المكان ، أن يختار بحيث يمثل الظاهرة التي يراد دراستها ، أو الموضوع الذي يدرس أحسن تمثيل ، فإذا كان التلاميذ يدرسون طرق

الزراعة أو حيوانات الفلاح ، فإن زيارة حقل فلاح لا يستخدم في حقله سوى حمار هزيل أو بقرة عجفاء ، لا يتيح للتلاميذ من فرص الدراسة ما يتيح زيارة لإحدى المزارع الكبرى التي تستخدم حيوانات متنوعة ، وتقوم بزراعة حاصلات نباتية متعددة ، وتنبع طرقاً حديثة .

كما يجب أن يختار المكان بحيث يكون الوصول إليه ميسوراً بالنسبة للتلاميذ ، سواء كان ذلك سيراً على الأقدام ، كما في الجولات البسيطة التي يقوم التلاميذ بها في بيئتهم المحلية ، أو باستعمال بعض وسائل المواصلات كالسيارة أو القطار ، ويجب عند استعمال هذه الوسائل التأكد من أنها مريحة ومناسبة للتلاميذ ، لا تتطلب جهداً شديداً أو وقتاً طويلاً ، حتى لا يصل التلاميذ إلى مكان الرحلة ، وقد استولى عليهم التعب ، مما قد يحول بينهم وبين الاستفادة من الرحلة .

كما يجب أن تكون النفقات التي يتطلبها القيام بالرحلة في حدود الطاقة والامكان بالنسبة للمدرسة والتلاميذ ، بحيث لا يقف القيام برحلة باهظة التكاليف في وجه القيام بغيرها من الرحلات التي قد تكون على درجة من الأهمية .

ويجب أن يختار المكان بحيث يكون مناسباً لتلاميذ من الناحية الإدراكية ، ففي دراسة موضوع كالغزل والنسيج لتلاميذ المدرسة الابتدائية ، قد تكون زيارة مصنع يدائي يدار منسجه باليد ، أكثر فائدة من زيارة أحد المصانع الضخمة التي قد تشتت انقباض التلميذ الصغير دون أن يفقه من أمرها شيئاً .

كما يجب أن يختار المكان بحيث يتوفر فيه الأمان الكافي والبعد عن مواطن الأخطار الجسمية والنفسية والاجتماعية بالنسبة للتلاميذ .

ومن الطبيعي أن يواجه المدرس صعوبة عدم توفر جميع هذه الشروط في مكان معين ، وهنا يجب أن يعتمد المدرس على ذكائه وخبرته في العمل على تحقيق أقصى ما يمكن في حدود إمكانيات المدرسة والتلاميذ .

ثالثاً : الاستعداد للرحلة :

إذا تحدد الغرض من الرحلة وتحدد مكانها ، وجب أن تعد لها العدة قبل القيام

بها بوقت كاف ، وإلا تعرض مشروع الرحلة كله للفشل . ومما يساعد المدرس على حسن الاستعداد للرحلة أن يزور مكانها قبل القيام بالرحلة ، فها لاريب فيه أن معرفة المدرس بإمكانيات المكان ، وما يتطلبه الوصول إليه ، والعودة منه من وقت ونفقات يعينه على حسن الاستعداد للرحلة ، وعلى تقدير ما قد يحتاج فيها من طعام أو شراب أو أدوات خاصة أو ملابس مناسبة ، فإذا لم يكن ذهاب المدرس إلى مكان الرحلة قبل تنفيذها ميسوراً ، وجب أن يستعين المدرس بخبرة غيره ممن يستطيعون أن يقدموا له المشورة الحسنة في هذه السبيل ، حتى يكون المدرس على بينة من مختلف الظروف والاحتمالات ، فيعد لها العدة .

ويجب ألا يستأثر المدرس بالاستعداد للرحلة ، بل يعمل قدر طاقته على اشراك التلاميذ معه في الاعداد لها بالقدر الذي يناسبهم ، ويمكن التلاميذ أن يساهموا في جمع الاشتراكات اللازمة للرحلة وإعداد الأدوات ، وبعض أدوات الاسعاف وهي مما لا يستغنى عنه في كثير من الرحلات .

ويجب ألا يقوم المدرس برحلة قبل أن يتأكد من موافقة جميع أولياء أمور التلاميذ كتابة على قيام أبنائهم بالرحلة ، كما يجب عمل الترتيب اللازم في المدرسة لتوزيع حصص المدرسين المشتركين في الرحلة وغير ذلك من الترتيبات الإدارية .

ويجد بعض المدرسين أن مما يساعد على نجاح الرحلة عمل نشرة توزع على المشتركين فيها تبين مكانها وبرنامجها مقروناً بمواعيد الذهاب والعودة وسائر الانتقالات ، والفرض من الرحلة ، وبعض الأسئلة الهامة التي تعين الرحلة في الإجابة عنها .

ويجب ألا يكون الاستعداد للرحلة مقصوراً على الناحية المادية فحسب ، بل يجب أن يتناول الاستعداد الناحية العقلية والثقافية أيضاً ، كأن يقدم الموضوع التقديم المناسب ، وأن يحدد مشكلاته ، وأن يوجه التلاميذ نحو قراءة بعض الكتب أو المجلات المناسبة . وغنى عن الذكر أن هذا النوع من الاستعداد إذا كان جديراً بالتلاميذ ، فهو بالمدرس أجدر .

رابعا : القيام بالرحلة :

إذا جاء موعد الرحلة وتأهب التلاميذ للقيام بها ، وجب أن يتأكد المدرس أن جميع الاستعدادات قد تمت بصورة كاملة كما يجب أن يعد قائمة من صورتين بأسماء

وعناوين المشتركين في الرحلة ، بحيث يترك صورة في المدرسة ويأخذ الأخرى معه كما يجب أن يتأكد من أن جميع القائمين بالرحلة قد أعدوا العدة لها ، وأنهم في صحة تمكنهم من القيام بها .

ويجب أن لا يكون اهتمام التلاميذ أثناء الرحلة مقصوراً على معرفة أسماء الأشياء وخواصها كما كان الحال في دروس الأشياء القديمة ، بل يجب أن تكون الرحلة فرصة لإدراك الأشياء والظواهر المختلفة في حياة الإنسان . بحيث يؤدي ذلك إلى زيادة معرفة التلاميذ بمكونات بيئتهم وطرق السيطرة عليها والاستفادة منها .

كما يجب أن تتيح الرحلات الفرصة لتوضيح بعض المبادئ البيولوجية الهامة مثل ملائمة الأحياء لظروف البيئة ، والملائمة بين الوظيفة والتركيب في الكائنات الحية .

خامساً : التعقيب على الرحلة :

إن الرحلة الناجحة هي التي تكون بداية لسلسلة من النشاط العلمي الذي توحى به وتمهد له ، بحيث تظهر فيه الميول والاتجاهات الصالحة وتتنضح الحقائق ومغزاها في حياة الإنسان . وما يساعد على تحقيق ذلك بالإضافة إلى الخطوات السابقة ، أن يبادر التلاميذ مع مدرّسهم إلى التعليق على الرحلة محاولين بيان أهم الخبرات التي أدت الرحلة إلى اكتسابها ، وأنواع الصعاب التي اعترضت طريقهم ، وتقدير أنواع سلوك التلاميذ أثناء الرحلة معثناء على المجيد ، وعدم التشهير بمن أخطأ ، بل يوجهونه برفق حتى لا يفقد الثقة في نفسه ويتبادى في الخطأ .

وبصر بعض المدرسين على أن يقدم كل تلميذ تقريراً عن الرحلة ، ولكن هذا الإصرار قد يترك أثراً سيئاً في نفوس بعض التلاميذ مما قد يبعث التلاميذ في الرحلات أو يقلل من شغفهم بها ، لذلك يجب أن يترك تقديم مثل هذه التقارير لرغبة من يشاء ، على أن يشجع التلاميذ على تقديمها .

وبالرغم من الفوائد العديدة للرحلات فقد يعترض المدرس أثناء القيام بها بعض المصاعب ، وخاصة ما يتعلق بمجدول المدرسة ونفقات القيام بالرحلة . ومع ذلك فإن المدرس المجيد قد يجد في أيام العطلة الدراسية ، وفي زيارة الأماكن القريبة من المدرسة ، ما يعينه على حل هاتين المشكلتين .

ويرى بعض المدرسين أن الرحلات فرصة للعبث من جانب التلاميذ ومضنية للجهد والوقت والمال ، ولكن هذه النقائص لا ترجع إلى الرحلات ذاتها ، بقدر ما ترجع إلى سوء تنظيمها وتنفيذها .

اتجاهات

في التعليم الريفي والمهني

للأستاذ حسن مصطفي

عميد معهد المعلمين الحساس بالزيتون

لم تكن السياسة التعليمية في مختلف أطوارها قبل النهضة الحالية بوضع خطة شاملة لتنقيف وإعداد الغالبية العظمى من أفراد الشعب ، تلك الأغلبية التي يتكون منها سكان الريف وأبنائه وطبقة العمال وأرباب المهن والصناعات الأولية .

ولست أعني بهذه العبارة أن سياسة التعليم استمرت تهتم بأمر الأقلية القادرة ، فذلك فكرة بالية قد زالت في نظم السياسة التعليمية الجديدة ، واختفت في العهد الجديد ... ولست أعني أن مؤسسات التعليم قد تركزت في الحضر دون الريف ، فذلك جزء من الحقيقة التي يتضمنها موضوع هذا المقال ... وإنما أرى إلى إبراز حقيقة صارخة ، ماثلة أمام أعيننا جميعاً ، وهي أن الملايين العاطلة من الريفيين وأبنائهم ، والصناع وأبنائهم الذين يركز عليهم التكوين الاجتماعي والإنتاج الاقتصادي ودولاب الحياة اليومية ، لم يكن لهم نصيب موفور في الصورة التعليمية على اختلاف تطوراتها ، حتى يستطيع هؤلاء الأفراد أن يحيوا مواطنين مستنيرين ، ويرقوا بمستواهم الاجتماعي ، ويريدوا في إنتاجهم .

وكانت نتيجة ذلك أن ظل أفراد هذه الملايين الكادحة رغم ما طرأ على السياسة التعليمية من توسع أو تطور ، في جهالتهم يحقوقهم وواجباتهم ... بل وفي فهم وعملهم ، لم يرقوا عن مستوى أجدادهم ، وتناقلوا مهارتهم في الحرف التي يمارسونها بالتقليد والمحاكاة من مواطني بيتهم ، أو توارثوها عن الآباء والأجداد .. وتحلقوا طويلاً عن الاتجاهات الاجتماعية والاقتصادية المعاصرة . وظل مستوى الحياة في منازلهم ، وفي أساليبهم ، كما كان عليه أجدادهم منذ قرون

بعيدة .. واليوم يبدو مستوأم الاجتماعى متأخراً جداً إذا ما قورن بالمستويات فى المجتمعات الأخرى ، وهو مستوى لا يتلام مع مصر الحديثة الناهضة .

حقبة كانت هناك بضع محاولات ضئيلة فى ميدان التعليم الريفى والصناعى ، ولكنها لم تتعد عشرين من مدارس الزراعة والصناعة المتوسطة ، التى تضم بضع آلاف من الطلاب ... ولكن أين هذه الآلاف من الملايين من المزارعين والصناع الذين تغافلت السياسة التعليمية عن مستلزماتهم الثقافية والمهنية ؟ .

ومن ناحية أخرى ، لقد جامت أساليب التعليم وأدواته فى تلك المدارس الصناعية والزراعية ، وكأنه كان من شأنها أن تبتعد بهؤلاء الطلاب عن مستوى الحرف والأعمال العادية فى البيئة المصرية . فكان هؤلاء الطلاب بعد تخرجهم غرباء عن طبيعة وحقيقة الحرف التى يمارسها الصناع والزارع العادى ... وثمة نتيجة أخرى ، وهى أن هؤلاء الطلاب من أبناء الريف ، قد احتقروا ريفهم وقراهم ، وانصرف خريجو المدارس الصناعية عن العمل فى الورش والمصانع ، وأخذوا يبحثون عن الوظائف الكتاتية أو أعمال الإشراف والتوجيه الفنى .

ولم يكن لبنات الريف وبنات المال والصناع نصيب كاف من التوجيه الذى يلائم بيئتهن ، أو يرفع من مستوى معيشتهن ويصبرهن بأصول الصحة وتربية الطفل والنهوض بمستوى الحياة فى داخل المنازل ، وتدريبهن على القيام بالحرف المتصلة بالشئون الزراعية أو الصناعية ، بما يتفق وصفات المجتمعات المسقنيرة .. ولقد ظلت وسائل التثقيف والتوجيه المهنى بعيدة المنال بالنسبة للنساء الريف وبناته حتى يومنا هذا ، فكان أن استمرت بيوت الريفيين والمال تحتفظ بطابعها الأثرى ، ومظاهرها البدائية الأولى .

هل حان الوقت لأن تناول مصر فى عهدها الجديد الناهض ، الذى شمل جميع نواحي الإصلاح بالمشروعات الضخمة الجليلة الشأن ، هذه الملايين من الزراعيين والمال ببرناج شامل يكفل لهم ولأبنائهم حياة كريمة مستنيرة منتجة ؟

أقدم على سبيل المثال ، فى هذا الشأن ، النظم المتبعة فى أحد الأقطار الغربية المتقدمة ، الذى يتشابه فى بيئته إلى حد كبير مع البيئة المصرية ، لنرى وسائل التعليم الشعبى الذى وفرته هولنده للزارعين وأبنائهم ولأرباب المهن والصناعات الأولى .

ثم أختتم هذا المقال بالإمكانات التي يمكن الأخذ بها في مصر لتحقيق الأهداف السالفة الذكر .

نظم التعليم الريفي والمهني في هولنده :

يتم القرى في هولنده مئات من المدارس والأقسام المسائية المعدة لتولى سكان الريف والعمال بالثقيف والتوجيه المهني في الشؤون الزراعية والصناعية .

ويشترط الالتحاق بمدارس التعليم الزراعي والصناعي على اختلاف أنواعه ، أن يكون الطالب قد بلغ سن الثالثة عشرة ، أي بعد أن يكون قد قضى سبع سنوات دراسية في مرحلة التعليم الابتدائي أو ما يليها فيكون بذلك قد أصبح ملئاً بالأسس الضرورية الأولى في نواحي المعرفة والثقافة الصحية والقومية .

وسأعرض في إيجاز أنواع تلك المراكز التعليمية والتوجيهية :-

(١) المدرسة الزراعية الابتدائية ، ومدة الدراسة بها أربع سنوات بعد الدراسة الابتدائية على أيام متقطعة خلال الأسبوع ، فيومان ونصف في السنة الأولى ، ويوم واحد في الأسبوع في السنوات الثلاث التالية . ويقضى التليذ بقية أيام الأسبوع يعمل بإحدى المزارع والحقول العامة للتدرب على الأعمال الزراعية وعمارتها . ويدرس التلاميذ في السنة الأولى المواد الثقافية المعروفة كالصحة والتربية الوطنية واللغة القومية والمواد الاجتماعية والرياضة والعلوم . الخ . أما في السنوات الثلاث الأخيرة ، فتقتصر الدراسة على الشؤون الزراعية والحيوانية وما يتصل بمهنة الزراعة .

وبما يجدر ذكره عن هذه المدارس أنه نظراً لتوزيع العمل في الفرق الدراسية على أيام متقطعة خلال الأسبوع ، أمكن أن يتولى التدريس في جميع الفرق مدرس واحد ، وقلما تحتاج أية مدرسة من هذا النوع إلى أكثر من شخص يتولى جميع شئونها الإدارية والتعليمية .

وهذا النوع من المدارس واسع الانتشار في هولنده ، ويوجد منه حالياً ٢٢٠ مدرسة ، يقصدها أبناء صغار المزارعين الذين يملكون أقل من خمسة أفدنة ، أو أبناء العمال الزراعيين ... ويشغل هؤلاء التلاميذ في ممارسة مهنة الفلاحة ، أثناء دراستهم ، وبعد الانتهاء منها .

(٢) المدارس الشتوية ، وهي تقدم نوعاً أرق من الدراسات الزراعية في المدرسة السابقة . . ويلتحق بها عادة التلاميذ الذين انتهوا من المدرسة الابتدائية الراقية ، أو المرحلة الإعدادية الثانوية . . ومدة الدراسة في هذا النوع من المدارس ستة أشهر فقط بصفة متصلة أثناء شهور الشتاء من أكتوبر إلى أبريل . وتقتصر الدراسة فيها على العلوم الزراعية والحيوانية وشئون الاقتصاد الزراعي . وكلها دراسات نظرية عليية بحتة ، أما التطبيق العملي فتم ممارسته أثناء شهور الصيف من مايو إلى سبتمبر .

وتتمتع هذه المدارس بمكانة طيبة ، وعليها إقبال كبير ، ويقصدها عادة أبناء الزارعين وأصحاب الملكيات المتوسطة . ويوجد من هذا النوع من المدارس ٤٣ مدرسة في مختلف جهات هولنده . . ويعمل خريجوها هذه المدارس في الجمعيات التعاونية الزراعية ، أو في مؤسسات الإنتاج الزراعي والحيواني ، أو في المزارع الكبيرة .

(٣) وإلى جانب هذه المدارس المعدة لتثقيف وتوجيه غالبية أبناء الريف ، تنتشر الدراسات المسائية في المدن والقرى لتثقيف الأفراد من مختلف الأعمار في الشئون الزراعية والريفية .

والدراسات المسائية نواتج :

[أ] الدراسات العامة ، وتوزع مدة الدراسة بها على فترتين ، كل فترة منهما ستة شهور أثناء الشتاء ، بمتوسط يومين أو ثلاثة في الأسبوع ؛ وبمجموع ساعات العمل يتراوح بين ١٥٠ ساعة ، ١٨٠ ساعة . ومستوى الدراسة في الأقسام العامة يعادل مستوى الدراسة في المدارس الابتدائية الزراعية ، ويهدف إلى تنوير المزارعين في الشئون الثقافية والاجتماعية والزراعية والاقتصادية .

[ب] الدراسات المسائية الخاصة ، وتقتصر مدة الدراسة بها على فترة واحدة أثناء شهور الشتاء . وتميل الدراسة بها إلى التخصص في بعض الموضوعات ، مثل تربية الحيوان ، أو تربية الدواجن ، أو مستخرجات الألبان ،

أو الآفات الزراعية وطرق الوقاية منها ، أو إدارة المزارع وهكذا ..
وتتراوح ساعات العمل المقررة في كل موضوع بين ٣٠ ساعة ، ١٠٠ ساعة
طبقاً لحاجة نوع التخصص .

(٤) مدارس الصناعات الابتدائية ، ومدة الدراسة بها سنتان بصفة متصلة أثناء أيام
الأسبوع . ومهمة هذه المدارس تثقيف وتوجيه صفار الصناعات في الحرف والمهن
الأولية كالنجارة والنقش والزخرفة والحياكة والبناء والطباعة والنسيج
والتعدين والجلود .. الخ

وهذا النوع من المدارس يعم جميع المدن والقرى الكبيرة ... ويلتحق
التلميذ أثناء متابعته للدراسة بالورش أو المحال الصناعية لاكتساب المهارة
الفنية المطلوبة وممارسة الحرفة التي يريد الاشتغال بها مستقبلاً .

(م) المدارس النسوية الفنية ، ومدتها سنتان ، لتثقيف وتوجيه البنات في شئون
التدبير المنزلي ، والأشغال الفنية ، ورعاية الطفل ، والتخريز ، والخدعة
الاجتماعية ، والمنتجات الزراعية .

وقد تمتد الدراسة في بعض هذه الفروع إلى ثلاث سنوات . وتتخذ الدراسة
الطابع النظري والعمل معاً لإعداد الفتاة لتولى الشئون المنزلية وتزويدها بالخبرة
المطلوبة ، والمساهمة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية في بيئتها .

تلك هي النظم والوسائل التعليمية لكافة الشعب ، التي توفرها هولندية المزارعين
وأبنائهم والبهال وأرباب الحرف والصناعات .. هذا بالإضافة إلى المدارس الثانوية
الصناعية والزراعية التي تنحو إلى التعمق والتخصص ، مما لم تعرض لوصفه والحديث عنه .

ولعل أهم ما يلاحظ على النظم سائلة الذكر ، البساطة وقلة النفقات ، وتيسيرها
لجميع الراغبين من أبناء الشعب .. هذا بالإضافة إلى أن أساليب التعليم فيها عملية ،
واقعية ، لا تعتمد على الجاهل عن طبيعتهم ولا عن طبيعة بيئتهم وحاجياتها ، وتقدم للممارسة

المهن والحرف الزراعية والصناعية في بدتهم ، مع الارتفاع بمستواهم الاجتماعي والثقافي والمهني .

وأثق أن في المدارس الابتدائية الراقية في مصر مجالاً لتطبيق مثل هذه النظم ، ومن الميسور جداً تحقيق الأهداف التي ننادي بها في هذا المقال ، عن طريق هذه المدارس إذا توليناها بالعناية والتوجيه وتوضيح الرسالة .

ولكي تكون الخطة شاملة ، ونهى الفرصة لا كبر عدد يمكن ، يجب أن ننحو إلى البساطة ، وأن نزيد في عدد تلك المدارس إلى بضعة مئات ، بحيث يعم انتشارها في القرى والمدن .

كما اعتقد أن في الامكان الاستفادة من مباني المدرسة الابتدائية في القرية ، ومن مباني المراکز الاجتماعية ، أو الوحدات المجمعة ، باتخاذها مراكز للدراسات المسائية لتوجيه في الشؤون الريفية والزراعية والمهنية . . . ومن المستطاع تنظيم العمل على أيام متقطعة خلال الأسبوع في تلك المراکز المسائية لتثقيف وتوجيه الذكور والإناث ، كل فئة في أيام خاصة ، بحيث لا تغفل أهمية توجيه الإناث بصفة خاصة لأهمية الدور الذي تلعبه المرأة في النهوض بالمنزل وتربية الطفل ، بالإضافة إلى مساهمتها مع زوجها في الحرفة التي يمارسها ، أو الحرف التي يستطيع الإناث ممارستها .

ويمكن الاستفادة من مدرسى الفلاحة والأشغال والإحصائيين الاجتماعيين وغيرهم من موظفي المدارس الابتدائية والموظفين بالقرية للقيام بمهمة التوجيه المهني والثقافي في الدراسات المسائية .

هذه بعض الخواطر والاتجاهات في ميدان التوجيه الريفي والمهني ، أعرضها على بساط البحث ، أملا في أن تنال هذه الملايين العاملة من الريفيين وأبنائهم ، والعمال وأرباب المهن والصناعات الأولية ، نصيبهم من التثقيف والتربية والتوجيه ، ليحيوا حياة كريمة تليق بمصر الحديثة .

مدرسة القرية ودور المعلم فيها

الدكتورة ومزية الغريب
الاستاذة المساعدة بمعهد التربية للعلما

لقد كثر البحث في الوقت الحاضر في حالة الريف المصري ، وحاولت حركات الإصلاح أن تتناوله بالتشكيل والتغيير حتى يسير ركب الحضارة في العصر الحديث ، بعد أن ثبت أن الفلاحين في كثير من جهات لا زالوا يعيشون به كما كانوا يعيشون منذ آلاف السنين ، ولقد كان لمدرسة القرية نصيب كبير في هذه البحوث باعتبارها المركز الثقافي الأول فيها ، فوضعت قوانين الرمت الناشئين بين سن السادسة والثانية عشرة متابعة الدراسة في مدرسة القرية ، وفرضت الفرمات المالية والمقوبات على المخالفين من الآباء وأولياء الامور ، كما بحثت مناهج المدرسة الالزامية ، وأقيمت حلقات البحث والمؤتمرات والمناقشات لدراسة أفضل وسائل التوض بالتعليم الإلزامي ، كما درست وسائل اعداد المعلم القادر على حمل أعباء هذا التعلم بنجاح ، ومع ذلك فإن نجاح هذا التعليم في رفع المستوى الاجتماعي والصحي والاقتصادي في الريف المصري موضع الشك . إذ أن مقياس هذا النجاح هو ما يحدث من تغيير في طريقة معيشة أهل القرية وفي تغير نظرتهم إلى الحياة ، وهذه للأسف لم تتعدل كثيرا . ومعنى ذلك أننا لم نضع أيدينا بعد على مواضع الضعف في التعليم الريفي ، ولازلنا في حاجة إلى عمل بحوث على نطاق واسع في مختلف نواحي الريف المصري لمعرفة مدى نجاح الجهود والاموال التي بذلت في التعليم الالزامي ، لمعرفة مواطن الضعف وعلاجها حتى يحدث التعليم الريفي التغيير المطلوب في حياة الغالبية العظمى من سكان مصر .

ولقد قام بعض أساتذة معهد التربية للعلما وكنت من بينهم بمعاونة مراقبة ضمان الجزيرة (التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية) ببحث أثر التعليم الالزامي في قريتي ددهشور ، وادابو الغرس ، وهما قريتان لا تبعدان كثيرا عن القاهرة وبكل منهما مركز اجتماعي نشط ، وتناولت الدراسة حالة أهل القريتين العلية والاجتماعية والاقتصادية والصحية وعلى الاخص ما يتعلق بأثر التعليم الالزامي في البنت الريفية باعتبارها ركنا هاما في بناء الريف المصري ، ولقد كانت النتائج التي توصلنا إليها تدعو إلى الأسف حقا إذ دلت على أن التعليم الالزامي يكاد يكون عديم الأثر في تربية البنت مع أن

قانون الالزام لم يفرق بين الذكور والاناث في هذه الناحية ويمكن تلخيص هذه النتائج فيما يلي : -

(١) إن دراسة المناهج الحالية للتعليم الالزامي تدل دلالة واضحة على أن أهم أهداف هذا النوع من التعليم هو تعليم القراءة والكتابة والدين وبعض المعلومات العامة التي تساعد النشء على أن يلبوا بالقدر الأساسى من الثقافة العامة حتى يكونوا مواطنين صالحين . ومع ذلك فقد أسفر البحث عن أن ١٠,٤٪ فقط من نساء القرية ذهبن إلى مدرسة لإقامة فترة تتراوح بين سنتين وأربع سنوات وكانت نسبة من يستطعن القراءة والكتابة فعلاً ١,٧٪ فقط من مجموع نساء القريتين ، أما بين الذكور فكانت هذه النسبة أعلى نوعاً . ومعنى ذلك أن أثر التعليم الالزامي في تعليم القراءة والكتابة ضئيل جداً وإن الجهود والأموال التي بذلت في هذه السبيل ذهبت سدى .

(٢) لم يكن للتعليم الإلزامي قيمة وظيفية تذكر في حياة أهل القرية ولم ينجح في تعليمهم بعض الحرف والمهاريات المنزلية التي ترفع من مستوى القرية الاقتصادية مثل تربية الدواجن أو عمل أصناف أجود من الزبد والجبن أو تربية النحل أو غيرها من الأعمال والحرف المنزلية البسيطة التي يمكن أن تساهم في رفع مستوى الريفين الاقتصادى ، إذ يعتبر الفقر من أهم الأسباب التي تحول دون تقدم القرية في مختلف بلدان الشرق الأدنى والاطوسط . ولا نقصد بذلك أن نجعل مدرسة القرية مدرسة صناعية بمعناها الضيق المحدود ؛ وإنما نقصد بذلك أن تستخدم موارد القرية وامكانياتها المختلفة في عملية التعليم .

(٣) كذلك لم يكن للتعليم حظ في رفع المستوى الصحى ، فلم يظهر أى أثر في نسبة الوفيات (على الأخص بين صغار الأطفال) في منازل القرية التي كان لأهلها حظ من التعليم الالزامي ولا زالت هذه النسبة عالية إلى درجة مقلقة . أما النظافة العامة في المنازل فلم يفرز منها بتقدير متوسط إلا حوالى ٤٠٪ فقط من مجموع بيوت القرية وكان تقدير الباقي بدرجة ضعيف .

(٤) لم يستطع التعليم الالزامي ولا المدرسة الريفية القضاء على العادات والخرافات الضارة مثل استخدام الأحجية والتعاويند لشفاء ما استعصى علاجه من الأمراض وعدم التبليغ عن المرضى بأمراض معدية وتمفير المنازل بالمساحيق والمخاليل الطبية للقضاء على العدوى إذا استدعى الأمر ذلك .

(هـ) لم ينجح التعليم الإلزامى في أن يثير اهتمام أهل القرية بالحوادث الجارية لا في المجتمع القروي نفسه ولا في الوطن ولا زال الفلاح يعيش في معزل عن العالم الحديث، فلم يهتم إلا القليل منهم بمعرفة شيء عن حالة مصر السياسية، ومعرفة الحوادث الجارية التي تشغل الرأي العام في المدن، أما نساء القرية فلم يكن لهن أية خبرة مطلقاً بهذه الناحية .

من ذلك نستنتج أن التعليم الإلزامى قد أخفق في تحقيق الغرض الذي وجد من أجله فلم ينجح في محو الأمية ولم ينجح في رفع مستوى سكان القرية رغم ما بذل من جهود وأنفق من أموال .

ولكى نقف على أسباب قصور التعليم الإلزامى عن تحقيق أهدافه ينبغي أن نتناول بالبحث نقطتين أساسيتين وهما إعادة النظر في الفلسفة العامة التي تحدد أهداف التعليم الإلزامى ومناهجه وأساليب التعليم فيه، وإعادة النظر في كيفية إعداد المعلمين لهذا النوع من التعليم .

أما فيما يتعلق بالنقطة الأولى فلن أطيل الكلام فيها لضيق المقام في هذا المقال، وكل ما أريد قوله هو أنه إذا أردنا للتعليم الإلزامى أو الريفي النجاح فلا بد من أن يكون هدف هذا التعليم مزدوجاً وهو تربية الناشئين ليسكونوا مواطنين يحبون البيئة التي يعيشون فيها وينضمون بها ومساعدة الكبار على حل مشكلات البيئة الريفية وهي مشكلات على درجة كبيرة من التعقيد . وليست مشكلة الجهل والأمية إلا واحدة منها . فهناك مثلاً المشكلات الاقتصادية التي أهمها الفقر الذي يقف حجر عثرة في سبيل تقدم الريف، ثم هناك المشكلات الاجتماعية والصحية، وليس من شك في أن إحمال هذه النواحي في مناهج المدرسة الابتدائية ونشاطها هو السبب في عدم نجاح هذه المدرسة في أداء مهمتها؛ فلا زال التعليم في مدرسة القرية معتمداً على السكتب المدرسية، إننا نريد أن يكون هذا التعليم نوعاً من التربية الأساسية بحيث تعالج المدرسة مشكلات الحياة اليومية فتتناول الحقل والمزرعة والبيوت ودوار العمدة والميثاق التعاونية الخ . كما تعمل على نشر آراء تصلح من وسائل الزراعة وتعمل على المحافظة على الصحة، ونشر المبادئ الصحية، والعناية بالطفل وتنقية موارد المياه، والعناية بالتغذية الصحية . كذلك لا بد أن تعنى المدرسة بالمسكن الصحي وتشجع الصناعات الريفية المحلية وتخلق روح التعاون والعمل على إعداد المواطن الصالح والتمهيد لسبل الحياة الديمقراطية وتعليم

الريفين كيف يمضون أوقات فراغهم الطويل نظراً لوفرة الأيدي العاملة لازدحام السكان . ومعنى ذلك أن مدرسة القرية يجب أن تنمى برفع مستوى القرية الاقتصادى والاجتماعى فى الوقت الذى تحاول فيه نحو الأمية وتعليم القراءة والكتابة . بل يجب أن تبدأ المدرسة بنواحى النشاط الاجتماعى الاقتصادى ، وفى أثناء ذلك تقدم الأطفال إلى القراءة والكتابة ، إننا نريد من مدرسة القرية أن تبدأ بدراسة البيئة المحلية جغرافياً واجتماعياً وتاريخياً قبل أن تقدم الجغرافيا للتلاميذ فى صورة الخريطة ومقياس الرسم وكتاب الجغرافيا ، وأن تنمى بأن يكون هدفها الأول تعليم الصغار والكبار مقومات الحياة المصرية بلبس مشكلات البيئة المحلية والعمل على حلها بطريقة عملية محسوسة .

هذا فيما يتعلق بتغيير الفلسفة التى بنى عليها التعليم الإلزامى فى مصر أما فيما يتعلق بالمعلم الذى يناط به تنفيذ هذه المناهج فإن مشكلته لا تقل خطورة عن المشكلة السابقة ؛ ذلك لأن أى منهج مهما كان مثالياً يمكن أن يفشل فشلاً ذريعاً إذا لم تنفذه أيد أمينة ذات خبرة . فالمعلم هو الأداة الفعالة لتحقيق نجاح مدرسة القرية ويجب أن يعد لذلك أعداداً خاصاً . وينبغى أن يكون رائداً اجتماعياً يحب الناس ويحبونه ولا ضعف تأثيره فيهم .

حقاً إن آمال الأمم والمجتمعات معقودة على المعلم الصالح القادر على تربية الأفراد وعلى خلق الانجماهاات المرغوبة فيهم وعلى التعامل مع الناس والاندماج فيهم . وإن أسواق مثلاً من أمثلة جهاد المعلم فى هذه السبيل قامت به مدرسة ناشئة بدأت حياتها معلنة فى مدرسة قرية صغيرة من قرى تعدين الفحم فى الولايات المتحدة لنرى كيف نظمت — مع صغر سنها — على كثير من الصعاب ، وكيف كالخت حتى جعلت مدرستها — بحق — مدرسة للجاعة .

قالت المدرسة :

« قبلت العمل فى مدرسة قرية شادى Shady للتعدين دون رغبة أهلى الموسرين وكنت أسكن فى مدينة تبعد ميلين ونصف عن تلك القرية ، وفى يوم الانتاح خرجت من المنزل واجتهدت أن أصل إلى المدرسة فى الساعة السابعة حتى أكون أول الحاضرين ولكنى وجدت بعض الآباء والأمهات قد سبقونى إليها وكان الأطفال ينظرون إلى بعيون كلها فضول . دخلت المدرسة فوجدتها فى أسوأ حال . نوافذ قد تحطم كل لوح زجاجى بها والمقاعد والأدراج مكسرة قدرة وأرض قد غطتها قطع الزجاج والورق والحصى ، وكون التراب غطاء كثيفاً على كل شيء . كلست الأرض وأخرجت القمامة خارج

الدار مم ضربت الجرس فأخذت جوع الآباء والامهات تتدفق إلى داخل المدرسة واحتل الاطفال المقاعد والنوافذ . لم أكن أعرف أحداً منهم ولكنهم كانوا يعرفون عنى الشيء الكثير . همست لإحدى السيدات فى أذن قائلة : إذا احتجت للصلاة فإن الآخر Flat head ، مستعد للقيام بذلك . فشكرتها وقد صممت على أن أقوم بها بنفسى . حاولت أن يكون صوتى واضحاً وأن أسيطر على الموقف فوقفت أمام الجميع وحاولت بدء الحديث ببعض المراسيم الدينية فسألتهم هل يعرفون أية أغنية دينية فلم أحظ بجواب وكانت الاطفال يراقبوننى بخوف وحذر . فكررت السؤال ثانية موجبة كلامى للكبار والصغار معاً ، ولكنى لم أحظ بجواب أيضاً فقلت إذا سأغنى وحدى أولاً ثم نشارك جميعاً فى الغناء بعد ذلك . وهكذا وقفت أرتل الاغنية وحدى وقد رفضوا الاشتراك معى بما فيهم رجل الدين . أنهم كانوا يغنون فى الكنيسة ولكن الغناء فى المدرسة لإطاعة لاوامر امرأة غريبة ، أمر لم يعرفوه من قبل . وحين انتهيت ، قلت : هيا فصلى ، فاستمد رجل الدين للصلاة ، ولكنى أسرعرت وبدأت أنا الصلاة وأنا أعلم ما قد يترتب على عملى هذا من نقد وعجب . وبعد أن فتحت عينى بعد الصلاة قلت لم إن لدى خطة أريد عرضها عليكم . وأخذت أتكلم ولم أذكر اليوم ماقلته حينذاك ولكنى أذكر أننى قلت فى تعثر وتلعثم أننى أعتقد أن المدرسة وجدت لخدمة الجماعة ، وإن وظيفة المعلم هى سد حاجات الأهلين كباراً وصغاراً ، وأنا جنباً شركاء فى تربية الجيل الجديد . وأننى لن أجاهد وحدى لتحقيق ذلك وإنما سألجأ إلى كل فرد منكم طالبة المساعدة . وبعد أن انتهيت سألتهم هل من معقب ؟ فلم أحظ بجواب . وأخيراً قام رجل الدين والذى حديثاً طويلاً لا معنى له انصرف بعده الآباء ، وأخذت فى قيد الاطفال فى دفاتر المدرسة وكانوا حفاة فقراء . تتراوح أعمارهم من سن ٦ - ١٦ . فمنهم من يذهب إلى المدرسة لأول مرة ، ومنهم من تعلم القراءة والكتابة . وبعد أن ثبت لى عجز الاطفال عن اقتناء أى كتاب لفقرهم ، لجأت إلى البيئة المحلية وجعلت منها موضوعات دراستنا ، فدرسنا جغرافيتها من دليل موزع البريد ، ودرسنا تاريخ لمركز التعدين المحلى ، ودرسنا الصحة من معلوماتى عن حاجات الإنسان ، وتناولنا البيوت والحقول ومناجم الفحم ومخازن الاغذية .

وحين علمت بوجود عدد من الاطفال خارج المدرسة ذهبت أبحث عنهم فى كل منزل وكل زاوية حتى بلغ عدد المقيدين فى الشهر الأول ٧٠ وفى نهاية الشهر الثالث ١٥٠ واشتهرت المدرسة وحصلت على مدرسين ومساعدين . ثم وجهت عنايتى للجماعة

بعد أن استقر في المقام في المدرسة ، حاولت شغل أوقات فراغ أهل القرية إذ لم يكن هناك من وسائل إلا اجتماعات الكنيسة وزيارة الجيران والقليل من الرقص . فأخذت أعد وسائل الرياضة البدنية للتلاميذ ، واشترينا بعد مدة أدوات كرة القدم ، ولم يلبث أن دب الحماس لهذه الرياضة بين الصغار والكبار . كذلك جمعنا بعض المال واشترينا « بيانو » قديم حتى يتذوق الأطفال حلو النغم . كذلك كنت أزور الأمهات في المنازل وأساعدهن . ولم أترك اجتماعا الاحضرته . وخصصنا يوما في الشهر لاجتماع الأمهات في المدرسة ، حيث كنا نقناقش في أصول الطهي وحفظ الفواكه والخضروات عناية الأطفال ، ودرسنا أصول التغذية السليمة الرخيصة ، والعمل على نقص الاصابة بمرض « البلاجرا » . كذلك خصصنا يوما للاباء ولكنهم لم يحضروا بانتظام .

وأهم جهد بذلته كان في ناحية تحبيب الاهالي في العلاج الطبي ، واشتغلت بأطباء حكومة الولاية ، وتم فحص أطفال المدرسة وأسفر الفحص عن إصابة الكثير بأمراض اللوزتين وحاجة ٢٣ طفلا منهم لعملية استئصال اللوزتين . ولم يكن بالقرية ولا القرى المجاورة مستشفى ، وكان من الصعب إقناع الاهالي بضرورة ترحيل أبنائهم إلى مستشفى . فبحثت عن شقة خالية في قرية مجاورة وأجرتها وجمعنا بعض المال لشراء أسرة للأطفال وقام الأطباء بعمل العملية خمسة عشر تليذاً واشتغلت عربة تاجر بالقرية في حمل الأمهات يوميا لرؤية أولادهم بعد إجراء العملية ... الخ .

هذا مثال يرينا كيف نجحت فيها محاولات المعلم في الأخذ بيد المجتمع المحيط بالمدرسة والتي قام فيها المعلم بدور الرائد الاجتماعي والمعلم والصدیق ، لقد سقت هذا المثال لأوجه نظر المعلم المصري إلى ما قام به المعلمون من بلدان العالم الراقية ، وليس الغرض منه أن نحاول تطبيق ما حدث في أمريكا أو غيرها في مصر دون مراعاة لظروف البيئة المصرية ، فلكل بيئة ظروفها وحاجاتها ومشكلاتها . إن للريف المصري مشكلات خاصة به بلغت من التعقيد حداً كبيراً حتى إن كثيراً من المحاولات التي بذلت لإصلاح القرية المصرية كانت قليلة الأثر . وكثيراً ما تطرق اليأس إلى بعض قواد المراكز الاجتماعية حين وجدوا أن المركز لم ينجح بعد بمجود عدة سنوات في القضاء على المرض وسوء الصحة والقدارة والحفاة في القرى التي وجد بها . على أنني أرى أن النجاح لا بد محال إن وضعنا أيدينا على أهم نواحي الضعف في هذا الإصلاح وهي في رأي مدرسة القرية ودور المعلم فيها . وإنني إذ أقول المعلم لا أقصد بذلك

الذكور منهم فقط بل إنني أعني المعلمة أيضا . والحق أننا أهملنا دور المرأة في الإصلاح الاجتماعي في الريف واعتمدنا على المعلمين وحدهم في معظم جهات القطر وأقصينا المرأة عن ميدان هي بحق قادرة على الانتاج فيه . إننا نعلم أن معظم مشكلات الريف المصرى فيما عدا الجهل والامية تتركز في المزرعة والبيوت فهما محور نشاط العائلة بأكملها فالمزرعة هي المورد الرئيسى للدخل ، أما البيت فهو ليس سكنا فحسب ، بل هو مخزن للمحصول وحظيرة للباشية ومتحف للأشغال اليدوية والصناعات القروية المحلية . كما أنه المكان الأول الذى يأخذ عنه الأطفال عادات الجماعة وتقاليدها ودينها ونظرتها للحياة . ومعنى هذا أننا إذا كنا نريد إصلاح هذه النظرة وتغييرها كان علينا أن نوجه مدرسة القرية نحو مركز المشكلات أى نحو البيت والحقل . فضعف المقدرة الانتاجية يؤدي إلى ضعف دخل الأسرة وهذا بدوره يؤدي إلى سوء التغذية وسوء المسكن والجهل والامية .

لذلك كان علينا أن نسند النهوض بالبيوت إلى المعلمة ، وأن نسد مشكلات الحقل وما يتبعها إلى المعلم ، على أن يعملان جنباً إلى جنب ولذلك اقترح أن يعمل إسماعيل التدریس في مدرسة القرية أى المرحلة الأولى (من ٦ — ١٠ سنوات) إلى المعلمات ، وأن ندع للرجل المراحل النهائية من التعليم الإلزامى وكذلك التعليم الابتدائى الراقى والابتدائى الصناعى . ذلك لأن ظروف المجتمع المصرى من حيث التقاليد الريفية والعرف السائد تجعل من الصعب بل من المتعذر على معلم المدرسة الريفية أن يدخل البيوت محاولاً مساعدة المرأة الريفية . فالمعلمة أنسب للتعليم الريفى خصوصاً في مراحله الأولى . هذا فضلاً عن أنها أقدر على فهم نفسية الطفل وأقدر على تعليمه العادات الصحية والاجتماعية المرغوب فيها . وقد ثبت بالفعل من زيارة المدارس الإلزامية أن المدارس التى ترأسها سيدة كانت أكثر ترتيباً ونظافة من تلك التى يرأسها الرجل لأن طبيعة عمل الرجل في المجتمع تجعله أقل حساسية من المرأة لمثل هذه الأمور .

ويمكن تلخيص الدور الذى يجب أن يقوم به كل من المعلم والمعلمة في مدرسة القرية فيما يلى :

(١) يقوم كل منهما بتقديم الأطفال إلى قدر مناسب من تراث الوطن القومى مثلاً في القراءة والكتابة والحساب وبعض المعلومات العامة على ألا تكون هذه غرضاً في ذاتها بل وسيلة لحل مشكلات القرية ورفع مستوى الحياة فيها .

(٢) العمل على جعل المدرسة مركزاً اجتماعياً يؤمه صغار القرية وكبارها للتناقش والتشاور في حياة القرية ولتدريب أهل القرية رجالاً ونساءً على أن يكونوا دعاة للاصلاح فيها ، واختيار قادة من بينهم للإشراف على نواحي الاصلاح .

(٣) تقوم المعلمة بمساعدة المرأة الريفية على تعلم العادات الصحية المرغوب فيها ، وعلى حسن تربية الاطفال والمحافظة عليهم من المرض والاعتلال ، وكذلك تعليمها على تعلم إدارة المنزل لإدارة مستنيرة ، وعلى الاخص ما يتعلق بأمور التغذية واعداد وجبات رخيصة في حدود إمكانيات القرية تحتوى على العناصر الغذائية الضرورية للصغار والكبار للتخلص من (البلاجرا) والأمراض المنتشرة في الريف المصرى الناشئة من سوء التغذية وضعفها .

(٤) تقوم بمساعدة المرأة على القضاء على الآوهم والخرافات التي تعتبر بحق من أهم العوامل التي تعوق نمو القرية المصرية مثل استخدام الاحجبة والتعاويد لشفاء الأمراض والمهرب من العلاج الطبي واستخدام المساحيق والعقاقير الطبية المبيدة للحشرات .

(٥) توجه المدرسة الريفية عناية خاصة إلى الصناعات الريفية البسيطة وإلى الهوايات المختلفة مثل صناعة ، الاكلة ، الصوفية وأغطية الرأس (الطواقي والمناديل) وصناعة السلال وغيرها حتى يمكن بيعها وانفاق ثمنها في شراء بعض الحاجات الخاصة للريفيات لتساعد على رفع مستوى معيشة الفلاح .

كذلك تعنى المدرسة وعلى الاخص مدارس التعليم الأولى الراقى عن طريق ارشاد المعلم بمساعدة الريفيين على عمل الجمعيات التعاونية لصناعات الالبان ، وتربية النحل وزراعات الحدائق واستخدام موارد القرية المختلفة في رفع المستوى الاقتصادي للفلاحين باعتباره من أهم دعائم الاصلاح الريفى .

العلوم في المدرسة الابتدائية الراقية

للدكتور محمد صابر سليم
المدرس بمعهد التربية للمعلمين

إننا نعيش في عصر تتدخل المخترعات العلمية في كل ناحية من نواحي الحياة فيه . وقد أصبحت مدينتنا متأثرة بهذه المخترعات إلى الدرجة التي تجعلنا نعتبر استخدام هذه الاكتشافات والاختراعات في حياتنا اليومية أمراً ضرورياً ، وهذه المخترعات التي تقدر بالآلاف كل سنة تحدث في حياة الإنسان كثيراً من التغيرات سواء كان ذلك في النواحي الاقتصادية أو الاجتماعية أو الصحية .

ولتوضيح ذلك بمثال نقول : إن الآلة البخارية قد ترتب على كشفها وتسخيرها لخدمة الإنسان آثار يمكن أن نذكرها فيما يلي :

نشأ عنها كثير من الصناعات الجديدة التي استخدمت فيها هذه الآلة ، فالسكك الحديدية مثلاً استدعت قيام صناعات وحرف مثل صناعة القاطرات والعربات ومد السكك الحديدية وهندستها كما استدعت أعمال نظار المحطات ، وعمال الإشارة وخبراء حراسة السكك الحديدية ليلاً .

كما ترتب عليها قلة انتشار كثير من الحرف مثل صناعة عربات الكارو، واستخدامها، والاستراحات الصغيرة التي كانت تقوم على جوانب الطرق لينزل فيها المسافرين للتزود بقسط من الراحة لهم ولدوابهم ، كما نشأ عن ذلك الاقلال من استخدام الحيوانات وبالتالي الاقلال من المساحات المزروعة لتغذيتها مما وفر مساحات أمكن استخدامها في زراعة محاصيل غذائية للإنسان .

وقد ترتب على مد السكك الحديدية قيام المدن على جوانبها ، وتغيرت فكرة المسافات عند الناس فلم تعد الإسكندرية مثلاً بالنسبة للقاهرة مكاناً بعيداً يحسب للسفر إليه ألف حساب ، بل أصبحت المسافة تقطع في ساعات قليلة . كما شجع الفلاحين على زراعة محاصيلهم بكيات ووفرة إذ يسرت لهم السكك الحديدية نقلها وتسويقها في المدن دون أن يصبها التلف .

هذا عن السكك الحديدية التي هي واحدة من آلاف النواحي التي تستخدم فيها الآلة البخارية . وقد اقتضى استخداما في المصانع وفرة الإنتاج وجودته وتسوعه وانعدام استخدام القوى العضلية للإنسان والحيوان ، كما أدى إلى تقليل ساعات عمل العمال بما قد يخلق مشكلة اجتماعية هي مشكلة وقت الفراغ . وقد يترتب على زيادة الإنتاج عن الاستهلاك ضرورة الاستغناء عن بعض الأيدي العاملة . فتنشأ مشكلة البطالة وما يترتب عليها من نتائج اجتماعية .

من هذا المجال الصغير ترى أن استخدام المخترعات العلمية في حياتنا له مزايا عديدة ، وقد لا يخلو من خلق بعض المشكلات الاجتماعية التي يتحتم على الإنسان حلها .

ومن هنا يتضح أن العلوم تؤثر في حياتنا تأثيراً عظيماً يستدعي أن يكون لها نفس الأهمية في مناهج الدراسة في مراحل الدراسة المختلفة خصوصاً المدرسة الابتدائية الراقية . إذ أن هذه المدرسة من أغراضها إعداد عدد غير قليل من أبناء الأمة للحياة المستقبلية بما يحتم أن تكون برامجها مرآة لحياة المجتمع الخارجي ولما يؤثر فيه من تيارات . ولذلك فإن المعلومات والمهارات التي يقدمها منهج العلوم في المدرسة الابتدائية الراقية يجب أن تكون من النوع الذي يستخدم فعلاً في حياة التلميذ اليومية ، فلا معنى مطلقاً أن ندرس لتلاميذ القرى « مرشح بركفد » الذي لم يستعملوه في حياتهم ، وقد لا يكون متيسراً مشاهدته في معظم المدارس ، وخير من ذلك أن ندرس لهم الطرق الصحية للحصول على مياه صالحة للشرب من صميم بيئتهم الريفية وكيفية استخدام القلل والأزيار بطريقة تكفل سلامتهم صحياً ، كما ينبغي أن تزود المدرسة التلاميذ بالمعلومات التي يستخدمونها في دق المضخات في منازلهم ، وكيف تكون بعيدة عن خزانات المجارى ، والشروط التي يجب أن تتوفر في نظام المجارى في منزل ريفي ، بحيث يكون في مقدور التلاميذ أن يطبقوها عملياً وبسهولة .

كما يجب أن تهتم المناهج بالمعلومات المتعلقة بالعناية بالأمهات ، والأطفال والطرق الصحية لتربيتهم حتى يمكن تنشئة جيل من الأطفال الأقوياء والأمهات المثقفات اللاتي تؤمن بقيمة العلم في حياتهن وتهملن جانباً الخرافات والعادات المتوارثة كترك الأطفال دون استحمام ، واستعمال الشب و(الفاسوخ) وغير ذلك .

ويجب أن تستخدم العلوم في مجاربة الخرافات مثل التشاؤم من أصوات البوم والغربان ، ومن مشاهدة بعض الظواهر الطبيعية كخسوف القمر... الخ ، وهذا

تكون العلوم قد تكافئت مع باقي المواد نحو هذه الحرافات التي تسيطر على عقلية الكثيرين حتى الآن .

وبما هو جدير بالذكر أننا مع الأسف لا نقدر بينتنا المصرية ، ولا ندرك مكوناتها ، ولا نحس جمالها في حين تسرعى هذه الأشياء نظر الاجنبي وتسبويه ، ولذلك نرى أن من الأغراض التي يجب أن تحققها مناهج العلوم في المدارس الابتدائية الراقية تقوية ملاحظة التلاميذ وإدراكهم لجمال مكونات بيئتهم والاطمئنان إليها ، فبدلاً من أن يرى الطفل الزهرة الجميلة فيتلفها ، أو الطائر النافع فيقتله يتعود الاستمتاع بجمال الطبيعة في بيئته ، ويقدر قيمة كل الكائنات الحية التي تتعاون لتهيئ له محيطاً يسعد به في حياته .

كما ينبغي أن تمتد مناهج المدرسة الابتدائية الراقية التلاميذ بقدر من المهارات التي تنفعهم في حياتهم مثل قراءة « الترمومتر » ومحاولة أدعاء الطب الذين تنص بهم المجتمعات الريفية ، واستخدام الموازين وقراءة الأطوال إلى غير ذلك من المهارات الضرورية في الحياة .

ولكي تحقق المدرسة الاهداف السابقة يجب أن تراعى ما يأتي :

أولاً : فهم معنى العلوم العامة فهما صحيحاً فالبعض يعتقد أنها خليط (سلطة) من كيمياء وطبيعة وأحياء ، مع أنها ليست كذلك ، ويجب أن تدرس بطريقة تكفل الاستمرار والتداخل والتعاون بين هذه العلوم المختلفة ، بحيث يكون التفكير في أى موضوع من الموضوعات العلمية طبيعياً يتمشى مع عقلية التلاميذ وطبيعتهم في هذه المرحلة .

ثانياً : يخشى كثير من المدرسين القيام بالتجارب أمام التلاميذ خوفاً من عدم النجاح وظهورهم بمظهر غير لائق ، ولكنه يجب أن يتخذ المدرس من فشل تجربته إذا لم تنجح وسيلة لتشجيع التلاميذ على البحث في سبب فشل التجربة لتلافيه .

ثالثاً : تشكو أكثرية المدارس قلة الأجهزة العلمية وأرى أن تعيدنا بالأجهزة التقليدية يفسد روعة تدريس العلوم ، ويمكن أن يستعاض عن هذه الأجهزة بأشياء من حميم بيئة التليذ ، مثل الأكواب بدلاً من الكؤوس ، والأقواق الصفيح بدلاً من الأقواق الزجاجية ، والملاعق بدلاً من القضبان الزجاجية ، وإذا تعذر الحصول على أنابيب زجاجية يمكن استخدام سيقان البوص بدلاً منها . الخ .

كل هذا يشجع التلاميذ على التجريب لوفرة هذه الأجهزة في منازلهم . كما يمكن الاستعاضة عن بعض الكيماويات بمواد من البيئة مثل الحبل والليمون بدلا من الأحماض المعروفة ، وأصباغ بعض الأزهار بدلا من عباء الشمس للكشف عن هذه الأحماض .

رابعا : يجب أن يعطى التلاميذ الفرصة للتفكير والتجريب إذ أن العلوم طريقة للتفكير قبل أن تكون مادة تدرس .

وقد يقترح التلاميذ بعض الأجهزة ويصممون بعض التجارب لحل مشكلات معينة بطريقة مبتكرة ، قد لا تحتويها الكتب الدراسية ، وما ذلك إلا لأن التلميذ يفكر بطريقة البساطة الطبيعية . فإذا نمت المدرسة هذه الناحية عنده خلقت مواطنا حراً في تفكيره يستطيع أن يتغلب على مشكلاته في هدوء واتزان عندما تعرض له في حياته المستقبلية .

خامسا : لدينا نقص كبير في استغلال المتحف المدرسي وتكوينه على الوجه الأكمل ، ويمكن أن ينشئ مدرس المدرسة الابتدائية الراقية متحفاً من مكونات البيئة المحيطة به مثل أعشاش الطيور وريشها ، ونماذج مخططة منها ، وبذور النباتات وثمارها وأوراقها ، ومكونات الحياة المائية سواء كانت نيلية أو بحرية .

وفي هذه الناحية يمكن أن يستعين المدرس بزميله مدرس الأشغال والتلاميذ في عمل أما كن لعرض هذه النماذج بصورة تجعل استخدامها ميسوراً على التلاميذ وعلى أفراد المجتمع الآخرين .

سادساً : يجب ألا يبعد المدرس حرجاً في الاستعانة ببعض الأفراد في البيئة الخارجية كالفلاحين والعمال في استيضاح ما خفي عليه من أسرار الطبيعة وخفايا الصناعة .

كما يجب أن ينشئ المدرس باستمرار معلوماته العلمية بالطرق السابقة وبغيرها . لكني أظن بكل ما يجد من النظريات العلمية ، إذ أن العلوم بطبيعتها متجددة لا تخضع لتقاليد ، بل يتحكم فيها ما تثبته التجارب العملية .

فندريس موضوع مثل الطيريات يمكن أن تستقى الكثير من المعلومات الحديثة عنه من مكاتب شركة مصر للطيران التي ترحب بتقديم المعلومات والنشرات التي تساعد المدرس على تدريسه بطريقة مشوقة .

سابعاً : لمزرعة المدرسة الابتدائية الراقية دور قد يختلف في طبيعته وأهدافه عن مزرعة المدارس الابتدائية والاعدادية ، فيجب أن تكون المزرعة مزودة بالوسائل التي تكفل مساعدة التلاميذ على القيام بتجارب مثل تهجين النباتات واستخدام الآلات الحديثة بقدر الإمكان ، مما يساعد التلميذ والمجتمع والمدرس على خلق بيئة زراعية مستفيدة .

ثامناً : يجب ألا تؤخذ معلومات الكتب على أنها قضايا مسلم بصحتها بل على أنها مجرد وسيلة ضمن وسائل كثيرة أخرى للحصول على المعلومات العلمية .
ويجب أن تخضع هذه الكتب للنقد والتجريب كأي مصدر من المصادر التي تستقى منها المعلومات العلمية .

هذه بعض النقاط الأساسية التي يجب مراعاتها في تدريسنا العلوم العامة في المدارس الابتدائية الراقية لكي تساعد المدرسة على خلق المواطن الذي نرجوه في عصر النهضة الحال .

ضعاف البصر

بين تلاميذ مدارس المرحلة الأولى

للدكتور مصطفى فهمي

أستاذ علم النفس المساعد بمعهد التربية للمعلمين

تمهيد :

يبحث القائمون على تربية النشء في المدارس فئة من الأطفال تعاني من انحرافات تتصل بالحواس وبخاصة حاسة البصر وحاسة السمع؛ وسنقصر دراستنا في هذا البحث على ضعاف البصر بين تلاميذ المدارس وعلى طرق تعليمهم .

وبما هو جدير بالذكر أنه إلى عهد قريب كان ينظر إلى موضوع تنظيم دراسات خاصة للذين يعانون من هذه الانحرافات على أنه ترف ليس فيه كبير فائدة ، وأنه إضاعة للوقت والجهد . وظلت الحال هكذا حتى أثبتت الدراسات النفسية والتربوية في السنوات الأخيرة وجوب الأخذ بناصر هؤلاء وضرورة العناية بهم ، شأنهم في ذلك شأن غيرهم من الأطفال السويين الذين لا يعانون نقصاً أو شذوذاً . وأخذ من ذلك الوقت في إعداد دراسات خاصة وإنشاء فصول ومعاهد تضمهم . وكان هدف هذه المعاهد هو العناية بهؤلاء الشواذ والقيام على أمرهم حتى يصبحوا أفراداً يتمتعون بالحياة في حدود إمكانياتهم .

ولقد خطت الأمم المتحضرة في علاج عاهات الحواس خطوات واسعة بعد مرحلة طويلة من البحث والتجريب والإحصاء . وأخذت تفكر على ضوء تلك النتائج في أنجع الوسائل والتنظيمات التي تهيء لهؤلاء الأطفال الحصول على أكبر قسط من التعليم في حدود مواهبهم البصرية . ونذكر على سبيل المثال ما فعلته الولايات المتحدة

الأمريكية في هذا الشأن بعد دراسة إحصائية هدتها إلى ضرورة إنشاء فصول خاصة لبعضهم ، إلا أنه ما زال يوجد عدد آخر من هؤلاء الأطفال لم تقدم لهم العناية الخاصة ؛ فهم لا يزالون يواصلون دراساتهم في الفصول العادية متعرضين في ذلك إلى صعوبات عدة . وما هو جدير بالذكر أن المسئولين في مصر لم يولوا هذه الناحية أقل اهتمام . وقد ترتب على هذا التقصير أثر سيء كان من نتيجته أن تعرض هؤلاء الأطفال إلى مشكلات أدت إلى تخلفهم في الدرس والتحصيل ، وبالتالي إلى عجزهم عن مجابهة مطالب الحياة ففشلوا ، وتعرضوا لصددمات نفسية وعقد شتى جعلت منهم أداة غير ناعمة للأسرة ولا للمجتمع .

فئات ضعاف البصر :

جرت العادة على تقسيم هؤلاء الأطفال إلى مجموعتين :

الاولى : حالات الضعف الثابتة .

الثانية : حالات الضعف الطارئة .

وتشمل المجموعة الاولى الحالات التالية :

[١] كل من كانت حدة بصره في أحسن العينين بين $\frac{6}{60}$ و $\frac{6}{36}$ (مع استعمال النظارة) أما من هم دون ذلك فيعتبرون من فئة المكفوفين .

[ب] المصابون بعمى بصرية خاصة ومنها قصر النظر ، وانحراف النظر .

أما المجموعة الثانية فتشمل تلك الفئة من الأطفال الذين يعانون ضعفاً مؤقتاً في إبصارهم . ومن أهم الأسباب التي تؤدي إلى ذلك :

(١) أمراض العين المختلفة .

(٢) الجروح والإصابات والكدمات التي تصيب العين .

(٣) الصدمات النفسية .

وهكذا نرى أن ضعف البصر ليس نوعاً واحداً ، وذلك أن العلة في بعض الحالات تكون مؤقتة ، تزول بزوال السبب ، على حين أن علة بعضها الآخر تظل

ثابتة . ويحتاج المصابون من الفئة الأولى إلى عناية دقيقة ، بينما يحتاج أفراد الفئة الثانية إلى نوع من العلاج والعناية دائمين .

الكشف عن ضعف البصر بين التلاميذ :

لاختبار البصر صحائف عليها علامات أو حروف مرتبة في سبعة أسطر تحت كل منها المسافة التي يراها أصحاب النظر الطبيعي مقدرة بالامتار والأقدام . ويمكن التعبير عن قوة البصر لدى فرد معين بالطريقة الآتية : يجعل عدد الأقدام المقابلة لآخر سطر قرأه المفحوص صواباً مقاماً لكسر بسطه ٢٠ ، فإذا فرضنا على سبيل المثال أن الشخص المختبر لم يقرأ إلا الصف الرابع من أعلى ، كان معنى هذا أن قوته البصرية تعادل $\frac{4}{20}$ وإذا لم يقرأ إلا الصف الخامس تكون قوته البصرية $\frac{5}{20}$ وهكذا .

دراسة لإحصائية لضعاف البصر في البيئة المصرية :

تمت بالاشتراك مع الإدارة العامة للصحة المدرسية بإجراء دراسة إحصائية للوقوف على ضعف البصر بين تلاميذ وتلميذات المرحلة الأولى في منطقة القاهرة الجنوبية . وقد تضمنت هذه الدراسة محاولة التعرف على أسباب ضعف البصر . وكان هذا من الميسور في بعض الحالات على حين لم نستطع الوقوف على معرفة سبب ضعف البصر فيما يقرب من نصف الحالات .

وكان الأساس الذي اتخذناه مقياساً لضعف البصر هو أن تنقص حدة البصر في إحدى عيني التلميذ إلى ما دون $\frac{1}{20}$ بدون استخدام النظارة إذ كان أغلب ضعف البصر من بين تلاميذ المرحلة الأولى أعجز من أن يحصلوا على نظارة طبية لإصلاح بصرهم .

وفجأ إلى جدول يبين عدد ضعف البصر من تلاميذ المرحلة الأولى بمنطقة القاهرة الجنوبية من بنين وبنات مع بيان العلة الأساسية في ضعف البصر الذي يشكون منه :

جدول

يوضح عدد المصابين بضعف البصر في منطقة القاهرة الجنوبية

مجملة المصابين	عدد المصابين بضعف البصر بسبب										منطقة												
	لا سباب لم تذكر	سحابة	حول	لم عين واحدة	الولادى	الحصبة	الرمى الحبيبي	الرمى الصديدي	التيفود	الضعف العام		عدد تلازمها	١٩٤٤٦ ١٩٢٢٧ ٢٠٢١٩										
														١٠١	٦٤	٥٥	—	٥	١	٣١	٣	٧١	٣٦
٧٨٨	٣٤٨	١٠١	٦٤	٥٥	—	٥	١	٣١	٣	٧١	٣٦	١٩٢٢٧	٣٦										
٣٣٢	١٥٥	٥٧	٢٣	٣٥	—	٣	٣	٢٤	٦	٢٦	٢٠٢١٩	٣٦	٣٣٢										

تفسير النتائج السابقة :

يتبين لنا من دراسة الجدول السابق :

(١) أن حوالي ١٧ في الألف من مجموعة تلاميذ وتلميذات مدارس المرحلة الأولى في منطقة القاهرة الجنوبية يشكون من نوع أو أكثر من حالات ضعف البصر على حين أن ضعف البصر في أمريكا لا يزيد نسبتهم عن ٢ اثنين في الألف . وذلك بحسب ما ورد في تقرير مؤتمر البصع الأبيض لصحة الطفل ووقايته
ويلاحظ على هذه النسبة أنها نسبة مرتفعة إذا قنست بنظيرتها في أمريكا فالنا بهذه النسبة نفسها أو بمقابلها في منطقة من مناطق القطر المصري ليس لها ما لمنطقة القاهرة الجنوبية من حظ في التعليم والتحصير وارتفاع في مستوى المعيشة ، وتوفر الخدمات الطبية بها .

(٢) أن أكثر أنواع ضعف البصر كان السبب فيه إما السحابة والعتامات على العين ، وإما فقد إحدى العينين ، وإما الضعف العام ، وإما الرمذ الصديدي ، وإما الحول (أنظر الجدول) ، ولعلنا نستطيع أن نفسر غلبة هذه العوامل على سائر العوامل التي تسبب ضعف البصر في مصر بجهل الأهالي وعدم إلمامهم بالقواعد الصحية وطرق المحافظة على سلامة العينين ، وكذلك بانخفاض مستوى المعيشة الذي يترتب عليه أن يصاب الكبار والأطفال على السواء بالضعف العام وسوء الصحة الذي كان سبباً — كما رأينا — في أن يصاب كثير من تلاميذ المدارس بضعف البصر .

تنظيم الدراسة الخاصة بضعاف البصر

لما كان عدد ضعاف البصر في المدرسة الواحدة قليلا إلى درجة لا تسمع بأن ينشأ لهم نظام خاص في نفس المدرسة ، فإنه قدرني أن خير وسيلة لتنظيم الدراسة الخاصة هؤلاء هو أن تقسم البلدة إلى مناطق تشمل كل منطقة منها عدداً معيناً من مدارسها ، ويختار إحدى المدارس فيها لإنشاء الفصول الخاصة بضعاف البصر الموجودين بتلك المدرسة هذه المنطقة ، ويراعى في اختيار المدرسة التي تختار لهذا الغرض أن تكون ذات موقع ممتاز من حيث طريقة الوصول إليها . وفي هذا تسهيل لانتقال التلاميذ وتيسير لزيارة المختصين لهم من وقت لآخر ، كما ينبغي أن يراعى عند الاختيار سعة المدرسة وما يتوفر في حجراتها من شروط صحية خاصة بالضوء وطريقة توزيعه وما إلى ذلك من ضرورة وجود الأبنية الواسعة التي تسمح للأطفال بالحركة والنشاط .
ويحسن أن تنشأ الفصول في مدارس تتفق مع درجة تحصيل التلاميذ بمعنى أن تلاميذ كل مرحلة من مراحل التعليم تنشأ لهم فصول في مدارس هذه المرحلة ؛ وإن

كانت الضرورة في بعض الأحيان قد تلزم بعض تلاميذ المرحلتين الأولى والثانية في دراسة خاصة واحدة ، وعلى الرغم من أن هذا الإجراء غير سليم بالنسبة لكل من الكبار والصغار من التلاميذ إلا أنه أخف من الأضرار التي تنجم عن ترك هؤلاء التلاميذ في المدرسة العادية بسبب اشتراكهم مع مجموعات متقاربة في السن ونوع الثقافة . ولا شك في أن السياسة المثلى هي أن نراعى في إنشاء الفصول الخاصة توحيد الأعمار والثقافات لتكون الاستفادة كاملة .

طرق إدارة الفصول الخاصة :

هناك طريقتان لإدارة هذه الفصول وتنظيم العمل بها :

أولاً : ألا تقوم علاقة ما بين الفصل الخاص والمدرسة الملحق بها ، بمعنى أن أن يكون هذا الفصل مجموعة منعزلة عن باقي التلاميذ العاديين .

ولهذه الطريقة بعض المزايا في تنظيم هذا العمل الجديد والسير به في الطريق التي تحقق نتائج حسنة ، إذ تتوفر للدرس الحرية في استعمال الطرق والوسائل التي تكفل له النجاح دون التقيد ببرامج الدراسة العادية في المدرسة .

ثانياً : أما الطريقة الثانية فإنها تسمح بأن يشترك تلاميذ الفصل الخاص بعدد الإمكان مع التلاميذ العاديين ، وخصوصاً في العلوم التي لا تحتاج إلا إجهاد العين ، بينما تدرس العلوم التي يتوقف التقدم فيها على استعمال العين كالمطالعة والإملاء والكتابة في فصل خاص ، ولتستعمل معهم طرق ووسائل خاصة تتفق مع عيوبهم البصرية ، ويطلق على هذه الطريقة "Co-operative plan" .

والواقع أن هذه الطريقة تحقق مزايا الطريقة السابقة في الناحية التي يجب العناية بها ، وهي استعمال وسائل تعليمية خاصة تتفق واستعدادات التلاميذ ، كما تحقق اختلاط ضعاف البصر بغيرهم في الأعمال الشفهية والعلوم التي تقوم على الأعمال الفكرية والتذكر . وهنا لا يشعر التلاميذ بأنهم فئة منعزلة الأمر الذي يترتب عليه عدم شعورهم بالنقص أو الذلة أو عدم التشجيع .

ما يجب توفره في الفصول الخاصة :

هناك شروط معينة يجب توافرها عند إعداد الفصول الخاصة لضعاف البصر منها :

[١] الضوء الطبيعي : يجب أن تعد حجرة الدراسة إعداداً خاصاً يسمح بدخول أكبر كمية من الضوء الطبيعي ، على أن يكون ذلك بأقل وهج ، ويتحقق ذلك إذا كان

الضوء الذى يدخل الحجرة من الجهة الشمالية من الناحية اليسرى لجلوس الطفل ، وذلك لتلافى وقوع ظل اليد أثناء الكتابة على الورق ، أما فى حالة دخول الضوء من الأمام فإن هذا مدعاة إلى (زغلة) البصر مما يؤدى إلى إجهاد العين ، ويترتب على دخول الإضاءة من الخلف انعكاس الظل على الكتب أو الكراسيات التى يستعملها الأطفال وهنا تضعف قوة الإضاءة .

[ب] لون جدران الحجرة : يتوقف هذا اللون على مناخ الاقليم ، وقد ثبت فى المناطق المعتدلة أن اللون المناسب لحجرة الدراسة هو أن تطل جدرانها باللون الأبيض وسقفها باللون (الكريم) فهذا اللون فوق ما له من آثار تبث على البهجة له قيمة انعكاسية ممتازة حيث أنه لا يمتص الضوء كالألوان الفاتحة .

[ج] الأثاث : تختلف مقاعد الفصول الخاصة بضعاف البصر عن مقاعد الفصول العادية ، فكل طفل فى هذه الفصول يحسن أن يجلس على مقعد متحرك منفرد . وبالإضافة إلى ذلك يجب أن تكون السبورة مكونة من ثلاثة أجزاء يتحرك كل منها إلى الجهة التى يراد تحريكها إليها ، وهذا يحقق أن يكون مستوى النظر على درجات مختلفة ، وبجانب تلك المقاعد والسبورات يجب أن تشمل حجرة الدراسة عدداً من (الدواليب) الصغيرة مخصص كل منها لطفل أو أكثر لتخفظ فيها الأدوات اللازمة التى يستعملونها فى دراستهم ، كما يجب أن يكون هناك مناضد جانبية للأشغال اليدوية مزودة بمقاعد خاصة تناسب وأعمار التلاميذ .

الأدوات اللازمة للفصول الخاصة

الكتب :

جرت العادة أن تطبع الكتب التى يستعملها التلاميذ فى الفصول العادية (بنيت ١٠) أما فى الفصول الخاصة بضعاف البصر فانه يجب أن تكون لم كتب خاصة تختلف فى طبعها عن كتب الأطفال العاديين ؛ فتطبع (بالبنيت ٢٤) وهذا الخط الجديد فى الطباعة مدعاة إلى أن تكون الحروف كبيرة الحجم ، ويجب أن يراعى كذلك أن تكون المسافات بين الحروف والكلمات والسطور واسعة ، وذلك يكفل عدم إرهاق العين . أما الخبر الذى يستعمل فى طباعة هذه الكتب فيجب أن يكون أسود داكناً غير لامع ، كما ينبغي أن يكون الورق برتقالى اللون ما تلا إلى الصفرة غير مصقول (وهو المعروف عندنا بالورق النباتى) حتى لا يحدث اشعاعاً ينعكس على العين فيجهدا أثناء القراءة .

الآلات الكتابية :

تستعمل آلات خاصة في هذه الفصول حيث يدرب التلاميذ على استعمالها ويمرنون على اتخاذها لأداء ما يريدون كتابته بدلاً من الكتابة بأيديهم .
وبهذا يقع العبء الأكبر على أصابعهم دون أعينهم ، لأنه بما لا يحتاج إلى زيادة إيضاح أن استعمال الآلة الكتابية ينقل العبء الذي كانت تقوم به العين إلى الأصابع التي تكون بالمران قد حفظت مواقع الحروف وحذقت الضرب عليها دون حاجة إلى الاستعانة بالنظر إليها ، وهذا مشاهد قيم يستعملون الآلات الكتابية حتى الذين يستمعون منهم بدرجة إحصار ممتازة ، فأنهم يقارون في استعمال هذه الآلات على طريقة "Blind touch" أي الكتابة باللس دون النظر .

وبما نجعل الإشارة إليه أنه ليس المقصود باستعمال هذه الآلات الكتابية سوى اتخاذها وسيلة للكتابة لا على أنها مهنة يجب أن يتعلمها التلاميذ ضمن البرنامج .
الخراطط :

الخراطط العادية ذات الحروف الصغيرة لا يمكن استعمالها في هذه الفصول ، وهناك خراطط من نوع خاص قليلة التفاصيل ، واضحة المعالم غير مزدحمة بالمعلومات الكثيرة ، وأمثال هذه الخراطط يمكن استعمالها في تدريس الجغرافيا والتاريخ بسهولة ويسر ، ودون أن يبذل الطفل مجهوداً يتعب بصره .
الصور :

هي وسيلة أخرى من وسائل الإيضاح التي تستعمل في الدراسة تعضف كثيراً إلى معلومات التلاميذ ، كما أنها قد تكون وسيلة للكشف عن ميولهم . ومن الخطأ أن تعرض صور كثيرة في وقت واحد ، أو أن تكون الصور مزدحمة بالتفاصيل ، لأن ذلك كله مدعاة إلى إجهاد حاسة البصر عند الطفل .

الاشغال اليدوية :

يجب أن يكون لمادة الاشغال اليدوية هدف تعليمي أو تربوي تهدف إليه ، أما أن نزم وقت التلاميذ بأشغال يدوية فإن ذلك قد يحدث مضايقات لتلك الفترة من الأطفال الذين يمانون نقصاً في قدرتهم البصرية .

ويجب أن يحقق تدريس مادة الاشغال أموراً عدة منها :

- ١ — أن تكون وسيلة من وسائل راحة العين لا لإجهادها . والإجهاد يكون عادة نتيجة للاشغال التي تحتاج إلى دقة العمل والملاحظة .
- ٢ — أن يكون وراء الاشغال باعث يجلبها إلى التلاميذ ويدفعهم إليها .

- ٣ — أن يربط بينها وبين مواد الدراسة .
 ٤ — أن تثير ميول التلاميذ حتى يستطيعوا عن طريق تلك الإثارة أن يشغلوا أوقات فراغهم في المنزل بالقيام بأعمال مماثلة ، بدل محاولة القراءة أو القيام بأي عمل فيه إجهاد العين .

والخلاصة أنه يجب أن تتوفر في حجرات الدراسة لضعاف البصر شروط خاصة من حيث توزيع الضوء ، ولون الحوائط ، والأثاث ، والأدوات ، والمواد التي تستعمل . ويجب أن يكون الأساس الذي يقوم عليه اختيار المواد والتنظيم خاصاً لمبدأ واحد هام ، وهو عدم إجهاد عيون المصابين ، بمعنى أن يسهل لهم القيام بما يطلب منهم من أعمال بأقل مجهود بصري ممكن .

وفي رأينا أنه إذا لم تتحقق مثل هذه الشروط عند إنشاء الفصل الخاص ، فن الأفضل تأجيل إنشائه ، لأن إنشاء فصل لا تتوفر فيه المواصفات والإعدادات اللازمة يحشد الأطفال فيه هو أكبر ضرراً من تركهم دون عناية خاصة .

مقررات الدراسة

إن ما يحتاجه الأطفال في هذه الفصول الخاصة ، يشبه إلى درجة كبيرة ما يأخذهُ الأطفال العاديون فيما عدا الرسم لأن الكثيرين من هؤلاء وبخاصة القادرين منهم يرغبون في مواصلة دراساتهم في المعاهد العالية والجامعات . وفيما عدا ذلك ، فإن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى تدريب خاص في المهارات الحركية ، والآنزاج الحركي ، والخفة فيه .

هذا وإن لتعليم الموسيقى ومحاولة خلق ميول تتصل بها أهمية كبرى في مدارس ضعاف البصر ، إذ أن الموسيقى من شأنها تهذيب النفس وجلب السرور . وربما يتخذها الكثيرون منهم مهنة يكتسبون بها . ويستطيع ضعيف البصر أن يجيد اللعب على الآلات الموسيقية الآتية : النكبان والطبله والقنثارة والبيان الخ .

ويمكن إدخال مادة التربية البدنية في برامج التعليم الخاصة هؤلاء الأطفال . والتربية البدنية دون شك تساعد على إكسابهم خفة الحركة . أما فيما يختص بمادة الأشغال اليدوية فجاءها واسع في هذه الدراسة ، وبين أمثلة ذلك : صناعة النسيج والحياكة وشغل الإبرة وعمل الكراسي والاسبنة والسجاجيد .

المؤهلات والصفات التي يجب توفرها في المدرسة

إن العمل بالفصول الخاصة بضعاف البصر يحتاج إلى نوع خاص من التدريب والتوجيه يجب أن تتوفر في المدرسين قبل أن يوكل إليهم العمل بها .
ومن أهم تلك الشروط ما يأتي . . .

أولاً : أن يكون للمدرس إلمام ودراسة وفهم لمراحل النمو عند الأطفال العاديين ، لأن فهم خصائص النمو العادية يلقي ضوءاً على فهم ما هو شاذ .

ثانياً : أن يكون ملماً بطريقة التدريس للمعيان .

ثالثاً : أن يكون ذا خبرة كاملة بأعراض العينين ، وطرق صيانة العين وحفظها من الظروف غير الملائمة التي تزيد من صعوبة البصر أو إجهادها ، ولا يتأتى ذلك دون إلمام المدرس بأعضاء الجهاز البصري من الناحية التشريحية والوظيفية .

رابعاً : أن يكون ملماً إلماماً كافياً بعلم النفس ، ولا سيما علم نفس الشواذ لأنه كثيراً ما ينشأ عن نواحي النقص المختلفة التي يعانيها التلاميذ الشواذ اضطرابات انفعالية تكون سبباً في تكوين البعد النفسية ، كتركيب النفس الذي يترتب عليه انطواء هؤلاء الأطفال ، وعدم رغبتهم في تكوين علاقات اجتماعية مع غيرهم .

خامساً : أن يكون المدرس ملماً بأحدث الطرق والأدوات والأجهزة التي تستعمل في دراسة ضعاف البصر ، لأن عدم إلمامه بتلك الوسائل والطرق يجعله غير قادر على التجديد في عمله .

وبجانب هذا ، هناك صفات جسمية وعقلية ونفسية يجب أن تتوفر في المدرس منها :

١ — أن يكون حاد البصر قويه ، لأن هؤلاء المدرسين يصحون بأبصارهم في سبيل حماية أبصار الأطفال ضعاف البصر ، يضاف إلى ذلك أن العمل في هذه الفصول يحتاج إلى إعداد خاص مستمر يتطلب جهداً شاقاً . . .

٢ — ألا يكون عسى المزاج أو سريع الاستثارة أو ضيق الصدر لأنه يقوم على أمر أطفال يعانون تعصباً وشقاقاً .

الطريقة العلمية فى تدريس الجغرافية

للأستاذ نجيب يوسف بدوى
المدرس بمعهد المعلمين الخاص بالزيتون

مقدمة :

حققت المناهج الجديدة للجغرافية ما كانت تصبو إليه نفوس المدرسين الذين يتزهدون إلى اتباع الأساليب الحديثة فى تدريس الجغرافية . ومن أظهر مميزات المناهج الجديدة أنها حطمت الإطار التقليدى القديم وهو القارات ؛ وبذلك تحررت من قيود الترتيب المنطقى ، وقيود البدء بالجغرافية الطبيعية العامة للقارات . وقد زادت العناية فيها بالأحوال الدولية المعاصرة ، وبمجرى الحوادث الكبرى فى العالم . وتبدو عناية المناهج الجديدة بالجغرافية البشرية فى الوحدات والنماذج التى أحسن اختيارها ، وأحسن توزيعها على الفرق الدراسية المختلفة فى المرحلتين الإعدادية والثانوية . وقد روعى فى هذا الاختيار ، وهذا التوزيع الأغراض الخاصة بكل مرحلة تعليمية ، وخصائص التلاميذ السيكولوجية فيها . على أن أظهر مميزات المناهج الجديدة أنها متحررة ، تتيح للمدرس فرصة التحرر من قيود الطريقة التقليدية فى تدريس الجغرافية .

الغرض من تدريس الجغرافية فى عالم متغير :

والعبارة فى المناهج هى فى الروح التى تنفذ بها . وليس من الممكن أن تقسع مناهج الجغرافية لتستوعب العالم كله . وفضلا عن الساع علم الجغرافية وشموله العالم ، فهو علم متغير متطور : فالجغرافية التى درسها أو عاصرها المدرس ، أصبحت فى جزء منها الآن تاريخا بالنسبة للتليذ . ولا بد أن نزاعى فى تربية هذا التليذ ، لإعداده لعالم دائم التغير . وهذه الطبيعة الديناميكية المتغيرة لعلم الجغرافية ، لا يستقيم معها اعتبار المادة والمعلومات غاية فى ذاتها . ولذلك لم يكن أمام واضعى مناهج الجغرافية مفر من اختيار وحدات وموضوعات هى نماذج لطرق تلاؤم الإنسان مع بيئته . وإذا كانت طرق تلاؤم الإنسان مع بيئته لا تتخذ طوابع ثابتة راکدة ، ولا نماذج نهائية لا تتغير

ولا تتطور ، فلا يجوز اعتبار المادة والمعلومات غاية في ذاتها . والواقع أن الواقع الجغرافية دائمة التغيير والتطور . وهذا التغيير أكثر ظهوراً في الجغرافية البشرية — التي زادت العناية بها في المناهج الجديدة — منه في ظاهرات الجغرافية الطبيعية . وهذا التغيير كذلك أسرع حدوثاً ، وأكثر وضوحاً في الجغرافية السياسية ، والجغرافية الاقتصادية منه في الفروع الأخرى للجغرافية البشرية . وقد زادت عناية المناهج الجديدة كذلك بهذين الفرعين ، في المدرسة الثانوية بصفة خاصة .

ولما كانت قيمة المادة والمعلومات فيما تتركه من آثار واتجاهات في نفس التلميذ وعقله ، فإن طريقة التفكير الجغرافي تصبح أهم من الوقائع الجغرافية ، ويصبح غرس الميل والاهتمام في نفوس التلاميذ نحو الجغرافية ، أهم من تلقينهم المادة والمعلومات الجغرافية ليستظهروها ، وكأنها غاية في ذاتها . وعلى ذلك يتحدد غرضان أساسيان من تدريس الجغرافية في هذا العالم المتغير ، هما : تعويد التلميذ على طريقة التفكير الجغرافي واستثارة حوافره وميوله للدراسة . وهذان الغرضان يكفلان مقابلة الطبيعة الديناميكية المتغيرة لعلم الجغرافيا ، واستزادة التلميذ من المادة الجغرافية ، ومتابعته للحوادث الجارية بذكائه وبجهوده الخاص .

الطريقة العلمية والترتيب السيكولوجي :

ويتجلى التفكير في أسس مراتبة في الطريقة العلمية . والطريقة العلمية في دراسة المواد الاجتماعية مراحل ثلاث متعاقبة : تبدأ بتحديد المشكلة وجمع الأمثلة والمعلومات ثم تصنيفها على أساس المقارنة وتحقيقها ، وتنتهي باستخلاص النتائج والقوانين العامة . وتختلف تفاصيل الطريقة العلمية من علم إلى آخر ^(١) . كما يختلف استخدامها في الفرق المتقدمة ، عنه في التدريس لتلاميذ الفرق المبتدئة .

ويتناقض مع الطريقة العلمية البدء باعطاء التلاميذ النتائج والتعميمات المجردة المرتبة ترتيباً منطقياً ، قبل أن يعرفوا بخطوات الخبرة الطبيعية التي أدت إلى هذه النتائج ، ودون أن يتعودوا أسلوب التفكير الذي أدى إلى الوصول إلى تلك التعميمات . والسير في التدريس بحسب الترتيب المنطقي ، والبدء بالحقائق العامة المجردة ، كأنها غاية في ذاتها ،

(١) أنظر « الطريقة العلمية في دراسة اللواد الاجتماعية » للدكتور عباس عمار — في تقرير مؤتمر تدريس اللواد الاجتماعية (مطبوعات واجلة التربية الحديثة) ص ٤٢ .

يجعل موقف التلميذ من عملية التعلم سلباً فضلاً عن أنه يتناقض مع الطريقة العلمية ومع طبيعة المادة .

وإذا كان للترتيب المنطقي أساس واحد ، وطريقة نمطية واحدة في التدريس ، فالترتيب السيكولوجي أكثر من أساس فوق أنه يكفل التنوع في الطريقة . والمدرس الذي يتخذ رائده في التدريس الترتيب السيكولوجي ، لا يبدأ بالحقائق في صورها النهائية ، وإنما يواجه التلاميذ بالمشكلات ، ويستغل فاعليتهم ، ويعودهم على أسلوب التفكير العلمي الذي يصلون به إلى حل هذه المشكلات وتفسيرها . وفيما يلي بعض المحاولات لتطبيق الطريقة العلمية في تدريس الجغرافيا ، باتباع الترتيب السيكولوجي .

أمثلة عملية للفرق بين الترتيب المنطقي ، والترتيب السيكولوجي :

والترتيب المنطقي في تدريس الجغرافيا طريقة نمطية واحدة تبدأ بالموقع ، ثم السطح ، فالمناخ ، فالنبات ، وتنتهي بالفلات وأعمال السكان ، والمدن ، والمواصلات . أي أنها تبدأ بالناحية الطبيعية ، وترتب عليها النواحي البشرية . أما الترتيب السيكولوجي فيبدأ بالنواحي البشرية سواء أكانت سياسية أم تاريخية أم اقتصادية ، ويرجعها إلى أسبابها الجغرافية الطبيعية . ويوضح المثال التالي الفرق بين هذين الترتيبين في أبسط صورة : في الترتيب المنطقي نقول : داخلية إيران هضبة ، جافة ، ينمو بها العشب ؛ وترقى عليه الأغنام ؛ ويصنع من صوفها السجاجيد . ويلاحظ أن المدرس هو الذي يتولى تلقين هذه المعلومات ، والتلاميذ في موقف سلبي . في الترتيب السيكولوجي ، يسأل المدرس لماذا تشتهر بلاد العجم بالسجاجيد ؟ ويسأل على التلاميذ إشتتاج باقي العناصر : فالسجاجيد من الصوف ؛ والصوف من الأغنام ؛ والأغنام تتغذى على العشب ؛ وينمو العشب على المطر القليل ؛ وبذلك تكتسب العناصر قيمة ووظيفة ، ويتضح الغرض من كل عنصر ، والعلاقات السببية بين مختلف العناصر . هذا فضلاً عن اشتراك التلاميذ وتكريمهم في المادة ، وموقفهم الإيجابي من هذه الطريقة . ويعد عرض الموضوع بطريقة سيكولوجية يبنى أن يباد ترتيبه ترتيباً منطقياً ، ويشارك التلاميذ في هذا الترتيب كذلك ، وبذلك تبرز العناصر نتيجة إدراكها متكررة بترتيبين مختلفين .

وفيما يلي مثالان للفرق بين الترتيبين ، روعي في اختيارهما أن يكونا من بين الموضوعات المقررة في المناهج الجديدة للجغرافية .

المثال الأول : « العراق » وهو من الدروس المقررة السنة الثالثة الإعدادية ،
الترتيب المنطقي لهذا الدرس يوضحه السؤال التالي : « صف سطح العراق ، ومناخه ،
واذكر أهم غلاته . ووضح علاقته بمصر . ثم ارمس خريطة تخطيطية للعراق وبين
عليها أهم الأنهار ، ومدينتين هامتين . » — جاء هذا السؤال في امتحان شهادة إتمام
الدراسة الإعدادية لمنطقة القناة سنة ١٩٥٣ . الدور الأول — وبحق هذا السؤال
رغبنا في الإيجاز ، إذ يغني عن ترتيب عناصر درس العراق ترتيباً منطقياً . ولما كان
لترتيب المنطقي أساس واحد ، فليس يستغرب أن تجد نفس العناصر بنفس الترتيب
الذي اتبع في طريقة التدريس طول السام ؛ هي نفس العناصر وبنفس الترتيب في
الكتاب الذي كان مقرراً ؛ وتجد ما كذلك في النهاية نفس العناصر المطلوبة في الامتحان
وبنفس الترتيب كذلك .

ولما كان للترتيب السيكولوجي أكثر من أساس وكانت طريقته متحررة تتعدد
فيها الاحتمالات ، وتختلف باختلاف طبيعة الدرس ، وفن المدرس . فإن درس
العراق يمكن أن يعالج من زاوية الصادرات . فيكون محور الدرس لإرجاع صادرات
العراق وهي : البلح ، والبتول ، والحبوب ، والصوف ، كل إلى منطقة انتاجها ،
وبيان ظروف هذا الانتاج ، والعوامل التي ساعدت عليه ، ومدينة هامة في كل
منطقة . وبذلك تجمع العناصر في وحدات حية ذات مغزى ومعنى ، وتوضح الغاية
من كل عنصر ، ووظيفته وعلاقته بغيره من العناصر التي تشق صفاتها ومعانيها من
الكل الذي تلتزم إليه . ويمكن تجميع عناصر هذا الدرس حول محاور جديدة ،
للتألف في وحدات جديدة وذلك بالموازاة بين النيل والدجلة والفرات من حيث :
الزراعة والمحاصيل الرئيسية ، والحضارة القديمة في وادي كل من النهرين ، والدول
التي يمران بها ، والاتجاه ، والمناخ ، والمصب ، والفيضان ومزجه ، وسببه في كل
منها . ونحى عن القول أن التلاميذ هم الذين يقومون بهذه الموازنة بتوجيه وإشراف
المدرس .

وفي المرحلة الأخيرة يصبح من السهل على التلاميذ ترتيب عناصر هذا الدرس
ترتيباً منطقياً تحت العناوين التقليدية المعروفة ، فتزداد هذه العناصر تحديداً . ومعنى
ذلك أنه لا غنى عن الترتيب المنطقي ، ولكنه يأتي في النهاية ، ويقوم به التلاميذ ،
ولا يعطى جاهزاً . منمقا منذ البداية . وبذلك تضمن إيجابية التلاميذ ، واشتراكهم
في التفكير الجغرافي في كلا الترتيبين ، من أول الدرس إلى آخره .

المثال الثاني : اليابان ، ضمن مقرر السنة الأولى الثانوية .

جرب أن تخرج عن الترتيب المنطقي مرة . وأبدأ بالناحية البشرية . فعلى سبيل التجربة ، لا تبدأ بالموقع ، والسطح ، والمناخ ، والنبات ... لا تبدأ بهذه المعلومات الطبيعية المنفردة ، التي لا يتضح منها غرض ، والتي لا تثير الاهتمام ولا تدعو إلى الانتباه . وأبدأ بالوضع الراهن في اليابان المحتلة . ولا بأس من الإشارة بإيجاز إلى مركزها قبل الحرب العالمية الأخيرة وبعدها ودورها في هذه الحرب ؛ لأن في اقتصاداتها ، وفي هزيمتها تكمن معظم جغرافيتها ، وهذا اللون من المعلومات يرضى طموح التلاميذ في هذه المرحلة . وإذا لم تكن معلوماتك العامة تسعفك ، فابدأ بنواحي نشاط السكان : غذائهم ، ومساكنهم ، حرفهم وصناعاتهم ، وأشرك التلاميذ معك في تفسير هذه الظواهر ، وناقشهم في أسبابها ، وساعدهم في أرجاع نواحي نشاط السكان إلى أصولها الجغرافية ، وصحح إجاباتهم وأكملها واربط بينها ، واستخدم الصور والخرائط ... ويمكن تقسيم الدرس إلى مشكلات جزئية تحفز التلاميذ إلى معالجتها ، مثل : مشكلة ازدحام السكان ، البالغ عددهم ٧٣ مليون نسمة ، وضيق الأرض الزراعية (١٥ ٪ من جملة المساحة) — ومشكلة توفير الغذاء لهذه الملايين ومشكلة الصناعة في اليابان ، ومدى مساعدة الظروف الطبيعية والبشرية على قيامها ... ومراعاة للإيجاز ، نكتفي بمقطع أو بمرحلة من هذا الدرس : غذاء اليابانيين الرئيس هو الأرز والسلمك . فبين احتياجات الأرض ، تصل إلى المطر والرياح الموسمية .. وأثناء الكلام عن صيد السلمك ، بين عوامل وجود مصائد الأسماك ، التي تنتج نحو ٣٠ ٪ من أسماك العالم ، تصل إلى التيارات البحرية ... وأثناء الكلام عن المساكن ، حدثهم عن الزلازل . وأثناء الكلام عن اللعب والأقلام الرصاص والصناعات الخشبية ، تصح أهمية الغابات التي تشغل نصف مساحة البلاد ... وهكذا يكون محور الدرس نواحي نشاط السكان ، وتأتي الحقائق الطبيعية ، عندما تدعو الحاجة إليها ، وبالفقر الضروري الذي يلزم لتفسير مظاهر النشاط البشري .

وهذا القدر الضروري ، يثير مشكلة هامة ، وهي أن الترتيب السيكولوجي قد لا يعطي بعض تفاصيل الدرس . ونعتقد أن تذليل هذه المشكلة رهمن بالتحضير الجيد ، والمران على الطريقة . ولنا أن نقول : ألا يعتبر عدم ظهور الحاجة إلى بعض التفاصيل والعناصر انتخاباً طبيعياً لبقاء أكثر العناصر صلاحية ، واستبعاد

العناصر التي ليس لها وظيفة ، والتي لم تظهر الحاجة إليها ، ولم تأتلف في الوحدة ؟ ومع ذلك يمكن — قرب نهاية الدرس — في الترتيب المنطقي القبض على العناصر الشاردة ، لتقديمها قرباناً على مذبح الامتحان !

من المحسوس إلى المجرد :

وليست الجغرافية كلاماً يكتب ويقرأ ، أو الفاظاً تقال وتتردد . ولكنها وقائع موجودة ، وطريقة للتفكير فيها ، والخرائط هي الأداة الرئيسية في نقل هذه الوقائع وتلك الأفكار . وقد عرف الإنسان الخرائط قبل أن يعرف الكتابة . ولابد من تمويد التلاميذ قراءة الخرائط ، باعتبار أنها أهم المصادر الأصلية في الجغرافيا ؛ فالخرائط بالنسبة للجغرافي ، كالوثائق بالنسبة للتوَّرخ .

والدرس الذي يسرد المعلومات ، ثم يؤيد من وقت إلى آخر ما يقول بالإشارة إلى الخريطة ، ينسكب سيل العلم وكان من الممكن أن يدرك مدرس الجغرافية خطأ هذه الطريقة لو أنه سأل نفسه : أيهما أسبق الكتاب أم الخرائط ؟ أي هل ألفت المعلومات التي تتضمنها كتب الجغرافية ، ثم وضعت بعد ذلك بخرائط ؟ أو أن هذه المعلومات وتلك الحقائق الجغرافية استخلصت من الخرائط والأطالس ، ومن الاحصاءات ، ومن مشاهدات الرحالة ومن الطبيعة .

الواقع أن أي كتاب جيد في الجغرافية هو وليد الطريقتين . ومن ذلك يتضح خطأ الاقتصاد على الطريقة التقليدية التي تقوم على التلقين من جانب المدرس ، والإشارة من وقت إلى آخر إلى الخريطة ، والتلاميذ في موقف سلبي . ولا سبيل إلى اشتراك التلاميذ في الدرس ، وتمويدهم التفكير الجغرافي إلا إذا تعلموا قراءة الخرائط واستخلاص المعلومات الجغرافية منها ، فينتقلون بذلك من المحسوس إلى المجرد كما يقضى المبدأ السيكلوجي المعروف .

وقد كان الطريقة التقليدية السائدة في تدريس الجغرافية صدها في أسئلة الامتحانات فالعبارة المشهورة : « توضح الإجابة بالرسم كلما أمكن ذلك » ، التي لا تخلو منها ورقة أسئلة في الجغرافية ، هي صدى للطريقة المنبئة في التدريس طول العام ولو أن المدرس عود تلاميذه على قراءة الخرائط ، لفكر في الاحتمال الآخر ؛ وهو أن يقدم مع ورقة الأسئلة خريطة أو خرائط مطبوعة ، ويطلب من التلاميذ استخلاص بعض المعلومات والحقائق منها .

من الخاص إلى العام :

ينضج المنهج الجديد السنة الأولى الثانوية على دراسة البيئات : الاستوائية ، والصحراوية ، والساحلية ، والزراعية ، والصناعية ... الخ . مع دراسة أمثلة لكل منها . وقد جاء في توجهات هذا المنهج ما يلي : « يهدف لدراسة البيئات المختلفة بشرح العناصر الرئيسية للبيئة (التضاريس والمناخ والنبات) مع إيضاح أهم الظواهر الخاصة بتلك العناصر ... وفي كل بيئة من هذه البيئات يقوم التلاميذ أولاً بدراسة حياة السكان الاجتماعية والاقتصادية وعلاقتها بخصائص البيئة عامة ، ثم توجه الدراسة إلى ما يوجد في القطر من هذه البيئة في كل مثال من الأمثلة المذكورة بشيء من التخصيص حول ما يوجد في القطر من مشكلات بين الإنسان وبيئته ، وما قد يكون بينه وبين مصر من علاقات . كما تستغل في هذا التخصيص الحوادث الجارية استغلالاً يجعله حياً شيقاً » .

وعلى ضوء هذه الدراسة ، أحب أن أقرأ هذه الفقرة — التي تدعو إلى السير من العام إلى الخاص — بعكس هذا الترتيب . وأتمنى لو أن مؤلفي الكتاب المقرر قرروا معنى هذه الفقرة من الأخير إلى الأول على النحو الآتي : « تستغل الحوادث الجارية في دراسة الأمثلة ... ومن هذه الأمثلة الخاصة ، تستخلص أهم خصائص البيئة عامة . بشرية كانت أو طبيعية » . ويتمشى هذا الترتيب السيكولوجي مع الطريقة العلمية التي تبدأ بالأمثلة ، وتنتهي بالنتائج والتسميات ، ويتفق مع المبدأ المعروف الذي يقضي بالانتقال من الخاص إلى العام .

لو أدرك مدرسوا الجغرافية روح الطريقة العلمية ، لأحدثوا انقلاباً في تدريس الجغرافية . وطريقة العلم تبدأ بالملاحظة وجمع الأمثلة ، وتنتهي إلى القواعد والنظريات . وعلى ذلك يتنافى مع الطريقة العلمية استعمال الأمثلة لتوضيح القواعد ، وإنما يجب أن تجيء القواعد وليدة الاستقراء من الأمثلة ، ففي درس : « العوامل التي تؤثر في مناخ الإقليم » — وهو في المقرر السنة الثانية الإعدادية — لا يجوز أن يبدأ المدرس بالقاعدة الأولى وهي : « القرب أو البعد عن خط الاستواء » ، ثم يؤديها بأمثلة ، وهكذا . وإنما يجب أن يذكر الأمثلة أولاً ، ويستخلص التلاميذ بأنفسهم القاعدة . والفرق بين الطريقتين هو الفرق بين الموقف السلبي ، والموقف الإيجابي التليد ؛ وهو الفرق بين التلقين من جانب المدرس ، والتفكير من جانب التلميذ . ومن المدرسين :

من يبدأ دراسة الصناعة في الدول الصناعية « بالعوامل التي ساعدت على قيام الصناعة »
وهم من يبدأ مناخ أى قطر أو إقليم « بالعوامل التي تؤثر في مناخه » ، وإذا أريد
أن يقوم تدريس هذه الموضوعات على أساس علمي ، يجب ألا تعطى هذه العوامل في
البداية ، بل يستخلصها التلاميذ بأنفسهم بعد دراسة الصناعة ، وبعد دراسة المناخ .
وعما لا يتفق مع الطريقة العلمية كذلك ، أنه يعطى المدرس النتائج أولاً ثم يؤيدها
بالاحصاءات . وإنما يجب أن يعطى الاحصاءات أولاً ؛ ويعمل التلاميذ لها رسوماً
بيانية . وتدرس هذه الاحصاءات وتلك الرسوم ، ويستخلص منها التلاميذ بأنفسهم
النتائج . وبجمل القول أن القوانين والقواعد والنظريات ، والنتائج والاحكام العامة
والتعميمات المجردة ، والأسباب والتفسيرات ، والتعاريف تأتي كلها في النهاية ويستخلصها
التلاميذ بأنفسهم . ويتناقى مع الطريقة العلمية إعطاؤها منذ البداية .

مبادئ الجشتالت ، وعلاقتها بالترتيب المنطقي والترتيب السيكولوجي :

ننتقل إلى تحقيق واختبار هذه الأمثلة على ضوء قوانين عمليات الإدراك والتعلم
التي كشف عنها مذهب الجشتالت ،

الترتيب المنطقي إذ يجرى الإقليم إلى عناصر : الموقع ، السطح ، المناخ ... يتناقى
مع أبسط مبادئ الجشتالت إذ أن العقل لا يعمل بتشديد أجزاء وإضافتها أو ضمها
بعضها إلى بعض ، ولكنه يعمل بتحليل الكليات ، والإدراك يكون موجهاً في بادئ
الأمر نحو الكل لا نحو المفردات والعناصر . والكل أكثر من مجموع مفرداته (١)
إذ يساوي هذه المفردات ، مضافاً إليها العلاقات التي توجد بين هذه المفردات ،
والعلاقات التي توجد بينها وبين الوحدة .

أما الترتيب السيكولوجي فيتناول التماذج أو الصور التي يتخذها تلازم الإنسان
مع بيئته ، ويدرسها كوحدة . ويعنى بالعلاقات التي توجد بين مختلف الوقائع الجغرافية
لأن هذه الوقائع تشتق صفاتها ومعانيها من الكل الذي تنتمي إليه . والحقيقة
الجغرافية كاملة في العلاقات التي توجد بين مختلف الوقائع الجغرافية . ومن أهم ما ينتمى
به التفكير الجغرافي إدراك العلاقات السكّانية بين مختلف وقائعها ودراسة هذه
العلاقات لا يقل أهمية عن معرفة حقيقة هذه الوقائع ذاتها .

والترتيب السيكولوجي الذي يبدأ بالنواحي البشرية ، ويرجعها إلى أسبابها الجغرافية
يتفق مع التفرقة الهامة التي يقدمها أصحاب مذهب الجشتالت بين الشكل والارضية
من ناحية ، وبين البيئة الجغرافية ، والبيئة السلوكية من ناحية أخرى .

(١) أظهر الجشتالت وتدريس الجغرافية في صحيفة التربية السفة الثانية ، عدداً كنوز سنة ١٩٤٩ .

ويمكن الاستفادة من التفرقة بين الشكل والأرضية ، إذا اعتبرنا النموذج الذى يتخذه تلاميذ الإنسان مع البيئة شكلاً متميزاً من أرضية هى البيئة الطبيعية . وحيث أن الشكل يفرض نفسه فى الإدراك ، ويتميز من الأرضية وهى أقل بروزاً منه ؛ فالبدء بالنواحي البشرية الشيقة فى الترتيب السيكلوجى — فضلاً عن أنه أجدد بالاهتمام — يبعث على الانقباض لأن الشكل أكثر جذباً للانقباض من الأرضية .

ويفرق أصحاب مذهب الجشتالت بين البيئة الجغرافية ، والبيئة السلوكية . واصطلاح البيئة الجغرافية يشير إلى المجال أو الوسط لا من حيث أن هذا المجال يؤثر فى السلوك ولكن من حيث هو موجود . أما البيئة السلوكية فتشير إلى المجال من حيث تأثيره فى سلوك الأفراد ، وفى استجاباتهم لدواعيه . والدلالة التى تظهر بها البيئة فى السلوك تتوقف من ناحية على بعض خصائص البيئة الجغرافية ، ومن ناحية أخرى على حالة الشعب ومستوى حضارته ، وحاجاته ، وبذلك قد تظل البيئة الجغرافية عقيمة عديمة القيمة إذا لم تكن درجة حضارة الشعب تسمح له بالاستبصار واستغلال امكانياتها .

ويمكن الاستفادة من هذه التفرقة الهامة بين البيئة الجغرافية والبيئة السلوكية عملياً فى طريقة التدريس . ففى الترتيب المنطقى لا يشترط أن تودى نفس الأسباب الطبيعية إلى نفس النتائج البشرية . ويمكن أن تجد أمثلة كثيرة تبين أن تشابه ظروف البيئة الطبيعية فى إقليمين ، لا يشترط أن يودى دائماً إلى استجابات متشابهة ، أو إلى نتائج أو نماذج حضارية متشابهة ؛ فعلى الرغم من تشابه الصحارى الحارة ، كظاهرة طبيعية ، فشتان ما بين الدور الذى لعبته صحراء العرب فى التاريخ كنقطة طرد ، والدور الذى قامت به صحراء «كلهارى» كنقطة عزل . وكذلك تشبه الجغرافية الطبيعية للصين إلى حد كبير نظيرتها فى الولايات المتحدة ، ومع ذلك يختلف الطابع أو النموذج الذى اتخذته الحضارة فى كل منهما . وذلك نتيجة لتدخل عوامل خاصة بالتاريخ ، والجنس ، والاقتصاد ، والسياسة . فالظروف الجغرافية الطبيعية تعرض أمام الإنسان احتمالات . وقد تظل بعض هذه الاحتمالات عقيمة عديمة القيمة إذا لم ينته إليها الإنسان أو إذا لم تكن درجة مدنيته تسمح له بالاستبصار والاستجابة لدواعى البيئة . فالمسرح الجغرافى الطبيعى الذى عاش فيه الهنود الحمر فى أمريكا الشمالية ، هو نفس المسرح الذى وجده المهاجرون الأوروبيون ، ومع هذا اختلفت الرواية التى مثلها كل من الفريقين . وعلى ذلك فالبدء بالجغرافية الطبيعية فى الترتيب المنطقى لا يتنصع

منه غرض أمام التلاميذ ، ولا يدعوهم إلى الاستبصار . إذ تعدد الاحتمالات ولا يمكن التنبؤ بالصورة التي يتخذها تلاؤم الإنسان مع بيئته .

أما الترتيب السيكولوجي فيبدأ بالنواحي البشرية أى بالنموذج أو الطابع الذى اتخذته تلاؤم الإنسان مع بيئته فعلاً . هذا الطابع أو النموذج — فوق أنه يفرض نفسه فى الإدراك ، ويتميز عن الأرضية أو البيئة الطبيعية فانه بمثابة نتائج موضوعية يسهل إرجاعها إلى أسبابها الجغرافية التى قد تكون طبيعية أو اقتصادية أو تاريخية أو سياسية . فهذه الطريقة إذن أدعى إلى الاستبصار ، وإلى وضوح الغرض أمام التلاميذ ، كما أنها تعوّد التفكير الجغرافى ، وتحرر هذا التفكير من قيود الحتم الجغرافى ، هذا بالإضافة إلى أنها تتفق مع طبيعة المادة الجغرافية التى لا تكون حقائق البيئة الطبيعية إلا جزءاً يسيراً منها ، غير أن هذه الطوايع وتلك النماذج أو الصور التى يتخذها تلاؤم الإنسان مع بيئته ، إن تكن حقائق موضوعية ، إلا أنها ليست ثابتة أو نهائية ، ولكنها ذات طبيعة ديناميكية متغيرة .

نستخلص من هذه الدراسة أن تطبيق الطريقة العلمية فى تدريس الجغرافية ، باتباع الترتيب السيكولوجى الذى بدأ بالنواحي البشرية يحقق الأغراض الآتية :

- (١) يتفق مع قوانين عمليات الإدراك والتعليم التى كشف عنها مذهب الجشتالت .
- (٢) ويكفل تحقيق الأغراض الصحيحة من تدريس الجغرافية . وفى مقدمة هذه الأغراض : تعويد التلاميذ على طريقة التفكير الجغرافى ، وغرس الميل والاهتمام فى نفوس التلاميذ نحو الجغرافية .
- (٣) ويكفل التنويع فى الطريقة ، ويجعل موقف التلميذ من عملية التعلم إيجابياً .
- (٤) ويراعى الطبيعة الديناميكية المتغيرة لمعلم الجغرافية ، ويساير الحوادث الدولية ، ويساعد على إعطاء صور صحيحة عن الطوايع أو النماذج التى يتخذها تلاؤم الإنسان مع بيئته .

(٥) والبدء بالنواحي البشرية الشيقة المعاصرة الحية يثير الميل ، ويدعو إلى الاهتمام ، ويبعث على الانتباه ، ويساعد التلاميذ على الاستبصار .

ويؤدى وضوح الغرض أمام التلاميذ إلى إقبالهم على الدرس ، وتعلقهم وشغفهم بالجغرافيه إذ تصبح علماً حياً يحقق ذاتيتهم ، ويرضى طموحهم .

التربية الدينية في المدرسة الابتدائية

للاستاذ أحمد المهدي

مدرس التربية بمعهد المعلمين بالزيتون

اتجهت أنظار المربين ودعاة الإصلاح أخيراً إلى التربية الدينية ، لأنهم يرون فيها ومنبئة من وسائل الإصلاح المرجو ، وطريقاً إلى حياة أكثر استقراراً للفرد وللجمتمع وفي وزارة التربية والتعليم اتجهوا إلى إعادة النظر في مناهج التربية الدينية ، وقد أردت بهذا المقال أن أسهم بنصيب متواضع جداً في هذا الشأن .

ما وظيفة الدين في حياة الفرد وفي حياة الجماعة ؟

من الحقائق التي كشفت عنها العلوم الحديثة كعلم النفس ، وعلم الجنس البشري وعلم مقارنة الأديان ، وعلم الاجتماع أن الدين ميل عالمي في الطبيعة البشرية ، فالإنسان منذ وجد حاول أن ينفذ إلى أسرار هذه الحياة ، وشغله هذا الكون بما فيه من مظاهر وظواهر ، فراح يتصور القوة التي وراء هذا الكون المنظم المتسق ، وقد اختلف تصور الأفراد والجماعات لهذه القوة ، ومن هنا تعددت الآلهة ، وتفرقت بالناس مذاهب الرأي في هذا الشأن ، ولو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة ، ولا يزالون مختلفين إلا من رحم ربك ، ولذلك خلقهم ،

والدين في حياة الأفراد وفي حياة الجماعات وظيفة حيوية ، فهو يحقق للأفراد الأمن والطمأنينة ، وهم يجدون فيه مخرجاً من كثير من المشكلات التي تواجههم ، ولهذا فإن له أثراً كبيراً في بناء شخصياتهم ، وتكوين اتجاهاتهم نحو الأشخاص والموضوعات . أما وظيفة الدين في حياة الجماعة فانه يحقق لها الانسجام والتوافق عن طريق المثل العليا التي يدعو إليها ، والتعاليم التي تبصّل حياة الناس وطرائق سلوكهم .

ما مدى حاجتنا إلى الدين في هذا العصر ؟

إن العصر الذي نعيش فيه قد جثى كثيراً من أنواع التقييد المادي ، ويمثل هذا في سيطرة أبناء هذا العصر على كثير من ظواهر الطبيعة وموادها ، إذ تحكموا في

الضوء والحرارة ، وركبوا الماء والهواء ، وفتتوا الذرة واستغلوا كثيرا من العناصر المادية التي حققت لهم سعادة مادية وراحة جسمية . ومع هذا بقي أبناء هذا العصر محرومين من السعادة الروحية ، وشواهد هذا الحرمان قائمة تتمثل في صنف القلق ، وألوان الصراع ، ومختلف صور الحروب التي تهدد أمن الأفراد والجماعات من حين إلى حين .

والذي لاشك فيه هو أن هذا الحرمان لا يمكن أن يشيع إلا إذا انجهدنا إلى استغلال الطاقات الروحية في الأفراد وفي الجماعات . والوسيلة إلى هذا هي التربية بعامه ، والتربية الدينية بخاصة .

والمجتمع المصرى من أشد المجتمعات حاجة إلى التربية الدينية ، لأن الدين يمثل جزءا كبيرا من ثقافة هذا المجتمع ولأن المجتمع قد سادته عادات . وانتشرت فيه قيم باسم الدين بعضها له سند من الدين ، وبعضها الآخر لا تمت للدين بشئ . ولأن نستطيع أن نؤكد غير ما في هذه القيم والأفكار أو ننسبها إلا إذا فهم الدين على حقيقته . هذا إلى أن كثيرا من مساوئنا الاجتماعية له بالدين أوثق الصلات فالقتل ، والأخذ بالثأر ، وكثرة الحلف ، وتعدد الزوجات دون مبرر ، والحرافات التي تتصل بالعبادة وزيارة الأضرحة وما يتصل بها . كل هذا وكثير غيره مما يقع في حياة الناس يستطيع الدين أن يفعل فيه شيئا ذا قيمة .

ما الأهداف التي نرجو أن نصل إليها عن طريق التربية الدينية ؟

إذا أردنا أن نضع منهاجا صالحا للتربية الدينية فيلزم أن نتساءل عن الأهداف التي نبغى الوصول إليها عن طريق هذا المنهج . وفي الإجابة عن هذا السؤال نستطيع أن نقول :

(١) إنه ليس الهدف من التربية الدينية أن يكون المتعلم عارفا لنصوص من القرآن أو الحديث أو المأثور تحض على الفضائل ، وإنما الهدف الحقيقي هو أن يكون الدين شيئا في كيان الفرد له مظاهره العملية التي تبدو في أخلاقه وسلوكه ، وألوان تعامله ، ومعنى هذا هو أننا نهدف في التربية الدينية إلى أن يتوغل الدين في حياة الفرد ، فيعمل كقوة عليا توجه هذه الحياة وتكفيها ، وتوفر للفرد الأمن والطمأنينة ، والخلاص من كثير من المشكلات التي تواجه الفرد في حياته .

(٢) ومن أهداف التربية الدينية أن تؤدي إلى تحقيق التوافق الاجتماعي بحيث تبرز في المجتمع أساليب السلوك التي تمثل الاخوة ، والعدالة ، والتكافل الاجتماعي ، والتعاون ، وإثارة صوالم الجماعة على صالح الفرد ومال ذلك من مظاهر الانسجام الاجتماعي . والحديث الشريف « الدين المعاملة » يشير إلى هذين الهدفين في إيجاز ملهم أخاذ .

إلى أى مدى يمكن اتخاذ الدين مادة للدراسة ؟

للدين جانبان أحدهما أنه صلة روحية ، وعلاقة نفسية بين الإنسان وغالته ، وبينه وبين بنى الإنسان . وهو بهذا المعنى يصعب اتخاذه مادة للدراسة كالتاريخ والجغرافيا مثلاً .

والثاني أنه قانون اجتماعى عام ينظم حياة الناس ، ويضع لها الحدود ، ويصف المعالم التي تضمن سلامة المجتمع ، وتكفل طمأنينة أفرادها . والدين في هذا الجانب يتصل أوثق اتصال بالحياة والمجتمع وبما يجرى فيهما في كل حين وفي كل مكان . ولذا يمكن اتخاذه مادة دراسية لها قسط موفور من المشاهدة والملاحظة والاستنتاج ، أخص أنه يمكن أن يعلم الدين — كسائر العلوم — من الحياة ومن المجتمع ليؤدي بنا إلى حياة أكثر سعادة ، وإلى مجتمع أوفر فضلاً .

ويصدق على تعليم الدين ما قال أفلاطون عن تعليم الفضيلة : « إن الجهود التي تبذل لتعليم الفضيلة منزلة عن الحياة الاجتماعية المنظمة المحركة ، بعيدة عن العلوم الأخرى جهود توصف بأنها نوع من التفكير المهوش ، أو أنها ضرب من التناقض أو لون من ألوان السفسطة أو التفكير الذى لا إخلاص فيه ،

واتخاذ الدين مادة دراسية يقتضى بذل جهود كبيرة في إعداد مناهجه على أسس سالحة ، وفي العناية بطرق تدريسه ، وإعداد كتبه ، ووسائل تقدير المتعلمين فيه .

ما الأسس التي ينبغي أن نرعاها عند وضع منهج التربية الدينية في المرحلة الابتدائية ؟

ينبغي عند وضع منهج للتربية الدينية في هذه المرحلة أن نقيمه على الأسس التالية :

أولاً : مراعاة خصائص المتعلمين في هذه المرحلة بوجه عام . والعناية بأن تكون الموضوعات التعليمية التي يتكون منها المنهج متلائمة مع ميول الأطفال ، فليس بما

يتلام وميول الاطفال مثلاً أن نخشد لهم الآيات التي تتناول أموراً فوق مستواهم الفكري ، أو التي تصور عذاب جهنم وما فيها من نار تطفى ، وسلاسل ذراع الواحدة منها سبعون ذراعاً يسلك الزبانية فيها من حقت عليهم كلمة العذاب ١١ بل ينبغي أن نختار من الآيات ما يبعث في نفوس الاطفال البهجة ، ويحيي في قلوبهم الأمل . وفي القرآن الكريم آيات كثيرة تصف الجنة ، وترسم صوراً رائعة جذابة لما فيها من ألوان النعيم .

ومعنى هذا أنه يجب أن نرعى عند وضع منهج التربية الدينية لهذه المرحلة السبل العامة للشعور الديني عند الاطفال . وتدل الدراسات النفسية على أن الشعور الديني لدى الاطفال في هذه السن يتميزه السمات الآتية (*)

[أ] الواقعية : ومعناها أن الطفل يصفى على موضوعات الدين وجوداً حسيّاً مشخّصاً ؛ فآله ، والملائكة ، والجنة ، والشياطين و جهنم يمثلها الطفل بخياله على نحو حسي يعمل فيه قدرته على التخيل الإبداعي ، ويستمد عناصره من خبراته الواقعية .

[ب] الشكلية : الدين في هذه المرحلة شكلي خالص بمعنى أنه ليس لتعاليم الدين وشعائره دلالة واضحة متميزة لدى الاطفال ، وإنما هم فيما يأتون من شعائر الدين أو يرددون من أدعية يقلدون الكبار ويسايرون المجتمع الذي يعيشون فيه ، فالطفل يستطيب الذهاب إلى المسجد لأنه يشبع فيه حاجته إلى المشاركة ، ويرضى ميله إلى التقليد .

[ج] النفعية : فالصلاة والصوم والدعاء لدى الطفل وسائل لتحقيق أمنيات عنده كالنجاح ، أو الخلاص من عقاب الوالد أو الإنقاذ من غفارت الليل . ورمضان في نظر الطفل المسلم هو موسم اللهو بالمصاييح ، والاستمتاع بشهى الطعام ، والصباح عند سماع مدفع الإفطار ، والاستماع إلى إنشاء المسحراتي ، ولهذا يجد الدين وسيلة إلى قلوب الاطفال عن طريق هذه المشاهد أكثر مما يجده عن طريق الوعظ والتلقين .

[د] العامل الاجتماعي : ومعناه أن الدين هو أحد الظواهر الاجتماعية فإذا وجد الطفل في بيئة تمارس الدين سعى إلى تقبل ذلك النظام فيما يتقبل من نظم المجتمع . ومعنى هذا أن طقوس الدين ومشاعره تشبع في الطفل ميله إلى التجمع .

ثانياً : أن تكون الموضوعات التي نقيم منها منهج الدين بحيث يقترن فيها جانب المعرفة بالجانب الآخر للدين وهو العمل ؛ ذلك أن الاطفال في هذه المرحلة لا يهتمون بالمعنويات ، ومعنى هذا أن نضع المنهج بحيث يقوم التلاميذ بألوان من النشاط يزاولونها بأنفسهم .

ثالثاً : أن تكون موضوعات المنهج وثيقة الصلة بالحياة — في مستوى التلاميذ — حتى يحس المتعلمون أن الدين وظيفة حقيقية في المجتمع ، وحتى تكون دراسة الدين ذات مغزى في نفوسهم وإذا كان هذا الأساس واجب الرعاية عند وضع أى منهج فإنه عند وضع منهج الدين أولى بالرعاية :

ما هي الوسائل التي يمكن عن طريقها تطبيق منهج التربية الدينية ؟
أولاً : القدوة :

إن أجدى الوسائل في التربية الدينية هي القدوة الحسنة في المنزل وفي المدرسة على السواء ؛ فالاطفال يتصورون كثيراً من معتقداتهم الدينية عن طريق الاستهواء ، والمشاركة الوجدانية ، والتقليد ، وهذا يحتم على الآباء والمدرسين أن يكونوا مثلاً يحتذى . الاطفال في الناحية الدينية ، ذلك أن البيئة التي يتحدث فيها عن الدين — بالوعظ والتلقين — ولا يمد الاطفال فيها ما يتفق والدعوة إلى الدين بيئة تزرع في نفوس الاطفال الصراع ، وتولد في نفوسهم فقدان الثقة في القيم التي يدعون إلى الإيمان بها .

ثانياً : المواقف العملية :

في حياة الاطفال أنفسهم ، وفي حياة ذويهم وأهل بيتهم مواقف عملية يمكن أن نقيم حولها نشاط ديني وهذه المواقف كثيرة ومن أمثلتها :

— ما يقع بين الاطفال أنفسهم كزيارة المريض منهم ، والسؤال عن الغائب ، وعدم أداء الامانة ، ومحاولة الاعتداء على ملكية الآخرين ، وعدم التعاون في الملعب أو في الرحلة .

— جماعات البر والخدمات الاجتماعية وما تقوم به من أعمال يحث عليها الدين . وهذه الجماعات قائمة فعلاً في المجتمع وتؤدي لأفراده وجماعاته خدمات تمشي ودعوة الدين ، ويجب أن يتعرف عليها التلاميذ كما يحسن أن يقوم التلاميذ بتكوين جماعات للبر والخدمة لتؤدي خدمات لهم بالمدرسة ، ويمكن أن يمتد أثرها إلى أهل القرية أو الحى الذي تقع فيه المدرسة .

- ما يقع في أسواق المدن والقرى ومتاجرها من تطفيف الكيل وانقاص الميزان ، وإخفاء بعض الأصناف ، ومحاولات الغش ، وكثرة الخلف ، وغير هذا من أمور تقع في الحياة العملية ولها بالدين صلة قوية .
- حوادث القتل والسرقة والاخذ بالتأثر ، وإتلاف الزرع .
- ما تنشره الصحف اليومية والأسبوعية من أمور تتصل بالدين . وصحافتنا زخرة بمثل هذه الأمور .

هذه أمثلة لبعض المواقف التي يمكن أن تستغل في التربية الدينية ، ويمكن أن تدرس خلالها وتحفظ آيات من القرآن الكريم وأحاديث من المأثور عن النبي عليه الصلاة والسلام .

ثالثاً : المناسبات الدينية والاجتماعية :

في حياتنا مناسبات دينية واجتماعية يمكن أن يتركز حولها نشاط ديني للتلاميذ يتمثل في أعمال وزيارات واحتفالات ، وإلقاء كلمات أو قراءات ، وتمثيلات ، وأناشيد ، ودراسة وحفظ آيات وأحاديث . ومن أمثلة هذه المناسبات صلاة الجمعة — صلاة الجمعة — صلاة العيدين — شهر رمضان — مولد الرسول عليه السلام — هجرته صلوات الله عليه — غزواته — أسبوح السل — أسبوح النور — معونة الشتاء . كل هذه مناسبات يمكن أن تستغل في التربية الدينية .

رابعاً : القصص والتمثيل والأناشيد :

القصص لون محبب إلى نفوس الأطفال ، ويمكن أن يتضمن المنهج قصص الأنبياء والخلفاء وأبطال الإسلام . هذا وإن حياة الخلفاء وأبطال المسلمين مجال خصب لتمثيلات وأناشيد يؤديها التلاميذ ويحمسون لها .

* * *

هذا عرض عام وسريع لمنهج التربية الدينية في هذه المرحلة . ومثل هذا المنهج يقتضى المرونة والابتكار لا الجمود والتقييد ، وهو يقوم على انتهاز المناسبة ، ومعنى هذا أن نرى أن التربية الدينية لها حصة معينة في جداول الدراسة أو كتاب مقرر بل علينا أن نذكر أن هذه التربية واجبة على كافة الآباء والمدرسين في كل مناسبة ، وأن الإقتصار على الكتاب المقرر في الدين لن يؤدي بنا إلى تحقيق الغايات الكبرى التي يجب أن نصل إليها عن طريق الدين .

نظام التعليم في العراق

وتطوراته الأخيرة^(١)

للاستاذ السيد أحمد البدوي

المدرس الأول لل مواد الاجتماعية

أمضى كاتب هذا المقال سبع سنوات مدرساً متدبياً في العراق تنقل في أثنائها بين مختلف مدته وعنى بدراسة طرق التعليم فيه وعاد في أول العام الدراسي الحالي وهو يلخص لنا هذه الدراسة في المقال التالي

أولاً : التعليم الابتدائي

كان التعليم الابتدائي حتى سنة ١٩٥١ يتبع وزارة المعارف وقد صدر في تلك السنة قانون يجعل هذه المرحلة من اختصاص متصرف اللواء (مدير المديرية) وتحت اشرافه . وكان الغرض من ذلك الحد من المركزية ولكن أدى هذا الاجراء إلى نقل الاشراف على التعليم الابتدائي من اليد الفنية المختصة إلى يد وزارة الداخلية وأصبح مدير المعارف (مراقب المنطقة) خاضعاً لرأى وتصرفات المتصرف .

وينص قانون المعارف الصادر في سنة ١٩٤٠ والمعمول به إلى الآن على أن التعليم الابتدائي الزامي لجميع الاطفال، بنين وبنات ، ومدته ست سنوات ، ويقبل فيه الاطفال ابتداء من سن السادسة إلى الثانية عشر . وهذه المرحلة موحدة وبالجمان ، ولا يقدم للتلاميذ فيها وجبة غذاء أو أدوات . وينفذ الا لزام في الاماكن التي تحددها وزارة المعارف عندما تتوفر الوسائل الضرورية ، ولذا نجد أن الا لزام لم يطبق تماماً إلى الآن لقلّة المدارس وعدم توفر المدرسين .

ولا تتمسك المدارس بشرط السن في القبول فالتعاون يجيز قبول من زادت

(١) أنظر مقال الأستاذ محمد كامل النحاس في (نظام التعليم في العراق) في صحيفة الزهرة السنة الأولى العدد الثاني في فبراير سنة ١٩٤٩ .

سهم عن السادسة حتى الثانية عشرة ، ويرجع طول هذا المدى إلى ضعف الإقبال على المدارس بين أفراد العشائر المتنقلة . أما في المدن فالضغط وأزمة القبول تشبه الحالة في مصر .

ويترتب على ذلك أن تجمع المدرسة بين تلاميذ متفاوتين تفاوتاً كبيراً في السن وفي هذا ما فيه من الأضرار العلمية وغيرها .

وتقسم المدارس الابتدائية إلى مدنية وريفية ومسائية ومدارس السكك الحديدية . وكان أساس تقسيم المدارس إلى مدنية وريفية موقع المدرسة . أما المدرسة المسائية فيدرس فيها الراغبون دروسهم في المساء وتفتح هذه المدارس مجالس المديرية وجميعيات المعلمين ، ويكون التعليم فيها للعمال والصناع وصغار الموظفين بالمجان دون قيد بسن . وتستغل المدارس الابتدائية المسائية هيئة التدريس بالمدرسة النهارية الأميرية مقابل مكافآت مالية . أما مدارس السكك الحديدية فتفتشها مصلحة السكك الحديدية لأولاد موظفيها ولا تختلف في نظمها عن غيرها من المدارس الابتدائية ، والتعليم في بعض المدارس الابتدائية مشترك ويقوم به مدرسات .

ومناهج المدرسة الابتدائية تشمل اللغة العربية ، وتدرس اللغة والكردية ، في الأولية (المديرية) الكردية الشمالية بالإضافة إلى العربية . وبجانب ذلك نجد الدين والحساب والمعلومات العامة والرسم والأشغال اليدوية والألعاب الرياضية وتدرس اللغة الإنجليزية في الفرقتين الخامسة والسادسة الابتدائية . والدراسة في هذه المرحلة قائمة على نظام مدرّس الفصل . ويبلغ نصاب المدرس ٣٠ درساً أسبوعياً بالإضافة إلى بعض الأعمال الأخرى .

وينقل الطالب من فرقة إلى أخرى في المدارس الابتدائية بتأدية امتحان في آخر العام ، وفي نهاية المرحلة الابتدائية تعقد الوزارة امتحاناً عاماً يمنح الناجحون فيه شهادة لإتمام الدراسة الابتدائية التي تخول لحاملها الحق في الالتحاق بالتعليم الثانوي

ثانياً : التعليم الثانوي

تنقسم الدراسة الثانوية إلى مرحلتين : الأولى ومدتها ثلاث سنوات وتسمى بالدراسة المتوسطة . والثانية ، ومدتها سنتان ، وتسمى بالدراسة الإعدادية . وتنقسم الدراسة الإعدادية بدورها إلى فرعين ، على ، وأدبي . وهذا النظام أشبه ما يكون بنظام الكفاءة والبيكالوريا الذي أُلغِيَ في مصر سنة ١٩٣٧ . وأجاز النظام فتح فصول

تجارية أو زراعية بالإضافة إلى هذين الفرعين في الدراسة الإعدادية . وقد بدء في فتح هذه الفروع غير أن الإقبال عليها قليل .

ويشترط قانون المعارف العامة الصادر في سنة ١٩٤٠ فيمن يقبل بالسنة الأولى من المدرسة المتوسطة أن يكون حاصلاً على شهادة إتمام الدراسة الابتدائية ، وألا تزيد سنه عن السادسة عشرة . ويشترط فيمن يقبل بالسنة الأولى من المدرسة الإعدادية أن يكون حاصلاً على الشهادة المتوسطة وألا يزيد سنه عن العشرين . ويستثنى من شروط السن طلاب المدارس المسائية .

ولا يدرس بالمدارس الثانوية العراقية إلا لغة أجنبية واحدة وهي الانكليزية . أما خطة الدراسة ومناهجها في المدارس الثانوية فهي قريبة الشبه بخطة الدراسة والمناهج التي كان معمولاً بها في المدارس المصرية التي تعادها .

ويعقد في نهاية السنوات الأولى والثانية من الدراسة المتوسطة والأولى من الدراسة الإعدادية امتحان تحريري للانتقال . وتعد وزارة المعارف في نهاية السنة الثالثة من التعليم المتوسط والسنة الثانية من التعليم الإعدادي امتحاناً عاماً من دورين يمنح فيه الناجحون الشهادة المتوسطة والشهادة الإعدادية على الترتيب .

وتخصص لدرجة امتحان النقل في المدارس الثانوية ٥٠٪ من النهاية العظمى في كل مادة ولدرجة أعمال السنة ٥٠٪ وتتكون درجة أعمال السنة من متوسط درجة الطالب في الفترة الأولى وامتحان نصف السنة ودرجة الفترة الثانية . وإذا حصل الطالب على ٨٥٪ من مجموع النهايات العظمى للواد في أعمال السنة اعتبر ناجحاً ونقل إلى الفرقة التالية دون أداء امتحان آخر العام . وإذا حصل على ٩٠٪ في مادة من المواد في أعمال السنة فانه يعنى من دخول امتحان آخر في تلك المادة فقط . وهذا النظام يشجع الطلاب على الاستدكار من أول السنة إلى آخرها . وطالب السنة النهائية (أى الامتحانات العامة) الذي يرسب في أكثر من مادتين في أعمال السنة يعد راسباً في فرقته ولا يسمح له بالتقدم في الامتحان العام . وجذا لو أخذ بهذا المبدأ في التعليم المصرى حتى يواظب طلاب السنوات النهائية على الدراسة ولا ينقطعوا عن المدرسة قبل نهاية العام بفترة طويلة بدعوى الاستدكار في المنزل وتحول كذلك بين الطلبة وبين تقسيم المواد على الدورين . ويساعد هذا النظام أيضاً على أن تظل إدارة المدرسة مشرفة على طلابها حتى نهاية السنة .

وبجانب التعليم الابتدائي والثانوي الأميرى نعد كثير من المدارس الأهلية

والاجنبية في البلاد تساهم مساهمة كبيرة في نشر التعليم والنهوض باعبائه . ومن المدارس الاهلية نفا هو مدني يسير على منهج وزارة المعارف ومنها ما هو ديني . ويكثر هذا النوع الاخير من المدارس في المدن الدينية الشيعية . ففي النجف الاشرف مدارس « الشيخ كاشف الغطاء » ، والشيخ بحر العلوم ، منتدى الثقافة . وفي كربلاء مدرسة الخطيب وغيرها من المدارس الدينية التي تقوم مقام الازهر في مصر وتعمل على نشر المذهب الشيعي . وقد أنشأ هذه المدارس علماء من أئمة رجال الدين المجتهدين وتسير كل مدرسة دينية بنظام خاص وضعه مؤسسها . ويدرس فيها الفقه والعروض واللغة والقرآن والاحاديث والنفاير والمذاهب الدينية المختلفة والمقارنة بينها ، إلى جانب المبادئ والدعوى التي يدين بها صاحبها . وينفق هؤلاء الأئمة على مدارسهم وتلاميذهم مما يحصلون عليه من زكاة الخس التي ينص عليها المذهب الشيعي بالإضافة إلى الاعانات السنوية التي تمنحها وزارة المعارف إلى تلك المدارس .

ثالثاً التعليم العالي :

وبالعراق كليات مختلفة يلتحق بها الطلاب بعد حصولهم على الشهادة الاعدادية . وتحاول الحكومات العراقية المتعاقبة ضم هذه الكليات وتكوين جامعة عراقية ، ولكن الآن لم يتم ذلك . وهذا ناتج من قلة عدد الاساتذة العراقيين بالكليات المختلفة . وقد أنشئت في سنة ١٩٤٩ في بغداد كليتان للعلوم والآداب نواة للجامعة العراقية . ونظام القبول في الكليات المختلفة لا يسير تبعاً للمجموع الذي حصل عليه الطالب في امتحان الشهادة الاعدادية ، ولكنه يسير على نظام الحصص . فلكل لواء عدد معين من الطلاب يحدد في أول السنة الدراسة فيقبل مثلاً الخمسة الأوائل من كل لواء أياً كان مجموعهم .

وفي العراق كليات الحقوق والتجارة ودار المعلمين العالية ومعهد الملكة عالية . والتعليم بكل كلية مختلط ومدته أربع سنوات ويتبع وزارة المعارف . وكلية الطب والدراسة بها ست سنوات ، وتتبع وزارة الصحة ، وكلية الشرطة والدراسة بها ثلاث سنوات وتتبع وزارة الداخلية ، وكلية الزراعة والدراسة بها أربع سنوات وتتبع وزارة الزراعة . وكلية العسكرية وتتبع وزارة الدفاع .

وقد ترتب على تزايد عدد الطلاب الراغبين في الالتحاق بالكليات المختلفة فتح دراسات مسائية في كليات الحقوق والتجارة .

وللعراق عدد كبير من طلاب البعثات في الخارج بعضهم يدرس على نفقة الحكومة والبعض الآخر على نفقتهم الخاصة ويرسل أكثر أعضاء البعثات إلى أمريكا وبرجع الكثيرون منهم حاصلين على أرقى الشهادات .

وقانون المهن التعليمية يعطى للدرس الحق في السفر إلى الخارج للدراسة باجازه دراسية بمرتب كامل إذا كان حاصلاً على شهادة عالية وامضى أربع سنوات خدمة ، وبنصف مرتب إذا كان حاصلاً على شهادة متوسطة وامضى أربع سنوات خدمة وذلك لرفع مستوى المدرس العراقي .

رابعاً : المدارس المهنية ودور المعلمين والمعلميات الابتدائية :

وإلى جانب الأنواع السالفة الذكر مدارس مهنية كالمدارس الصناعية والتجارية والزراعية والفنون الجميلة والفنون المنزلية في العاصمة والمدن الكبرى بصفة خاصة .

وهناك أيضاً دور لتخريج معلمات ومعلمي المدارس الابتدائية في المدن والريف . فدار المعلمين الابتدائية ، والدراسة بها سنتان - يقبل فيها خريجو الدراسة المتوسطة - تخرج معلمي المدارس الابتدائية للتدريس في المدن : أما دار المعلمين الريفية والدراسة بها خمس سنوات فيقبل فيها خريجو الدراسة الابتدائية ، وتخرج مدرسين للمدارس الريفية وبذلك تغلبت وزارة المعارف العراقية على أزمة المعلمين في الريف .

ونظراً لأن قانون المعارف الصادر في سنة ١٩٤٠ ينص على عدم تعيين خريجي الدراسة الاعدادية للتدريس بالمدارس الابتدائية ما لم يجتازوا دورة في التربية وأصول التدريس . ولما كانت الوزارة بحاجة إلى عدد من المعلمين والمعلميات ، فقد أقدمت على فتح دورات تربوية في بغداد والموصل والبصرة وكركوك ومدة الدراسة في كل منها سنة واحدة .

والتعليم في العراق في المدارس الابتدائية والمتوسطة والاعدادية والمهنية وأغلب الكليات العالية بالمجان لا يدفع الطالب إلا ثمن الكتب ويعفى منها من يثبت مجزؤه عن دفع ثمنها . ولا تقدم في المدارس العراقية وجبات الطعام إلا في دور المعلمين والمعلميات حيث الدراسة بها داخلية وبالمجان أيضاً . وزيادة على ذلك فإن الحكومة تقدم المعونة والمساعدة لبعض أبنائها الذين يتنحج مجرم عن إتمام تعليمهم فتدخلهم في أقسام داخلية بالمجان . وتسير الدراسة بالمدارس الابتدائية والثانوية على نظام اليوم الكامل .

أول كتاب مصور في تعليم اللغة

للاستاذ فتح الباب عبد الحليم

الأستاذ جون كومينوس [١٥٩٢ - ١٦٧٠] من طليعة الباحثين في تعليم اللغة وقد قصد الوصول بها إلى تعلم حقيقي، والابتعاد عن اللفظية. وقد اقتنع هذا المعلم أن الضرورة التعليمية تستوجب مجموعة من الكتب المدرسية والمواد التوضيحية الخاصة ولذلك أعد أول كتاب مدرسي مصور في التاريخ سماه «الدائرة المصورة».

وليس الأمر مجرد صور تملأ بها الكتب المدرسية أو تملأ بها كتب الأطفال كما يقصد إلى ذلك بعض المؤلفين المحدثين، وإنما المهم هو الوظيفة التعليمية التي تؤديها هذه الصور. والذي يسترعى انتباه المهتمين بالتعليم بوجه عام، وبالعامة القومية بوجه خاص في هذا الكتاب هو شكله من حيث التأليف والإخراج، إذ اتسقت مادته وصوره بحيث كان لكل منها وظيفة واضحة، وكذلك ماحوى الكتاب من أسس تربوية حديثة رغم معنى نيف وأربعة قرون على تأليفه.

يتألف كتاب «الدائرة المصورة» من مائة وخمسين صورة كل واحدة منها درس، ودروس الكتاب كلها تقوم على موضوعات مختلفة في محيط التليذ مثل الحدائق، وصنع الخبز وعمل البيرة، والطيور الجارحة. وجدير بالذكر أن المؤلف قصد استعمال هذا الكتاب في تعليم اللغة اللاتينية، ولغة البلاد الأصلية. في وقت واحد.

ويكفي للدلالة على قيمة هذا الكتاب في محيط التربية أن أذكر للقارىء شيئاً مما احتوته فاتحته التي قدم بها «كومينوس» كتابه للمعلمين.

١ — يقول كومينوس (*): «فلنعت هذا الكتاب للأطفال في أيديهم، لتدخل صورهم السرور إلى نفوسهم كأيحسون، ولتألف نفوسهم هذه الصور المحبة إليهم، وليكن ذلك في المنزل حتى قبل أن يرسلهم أبائهم إلى المدارس».

* هذه المقطعات من فاتحة كتاب كومينوس، وبض التطبيق عليها قلائع كتاب الطرق السمعية والبصرية في التعليم للدكتور «إدجار ديل» أستاذ التربية بجامعة ولاية أوهايو بأمريكا.

في هذه الكاتبات القليلة يطالب «كومينوس» بأمر هام ، هو أن تكون الصور مصدر متعة وسرور عند الأطفال ، وأن يألفوها قبل دخولهم المدرسة . فإذا ذكرنا ذلك العمل وهذا المبدأ اللذين تما منذ أربعين سنة عام خلت هالنا افتقار غالبية الأطفال — رغم تقدم الطباعة — في هذه الأيام إلى مجموعة غنية من الكتب تؤنسهم في بيوتهم

لقد كتب ذلك منذ قرون ، ومع ذلك لا يزال بعض المدرسين اليوم يرى أن سرور التلاميذ وانشراح صدورهم يشيء من هذا القليل يتعارض كل التعارض مع النظام المدرسي ؛ وغنى عن البيان أن الصلة وثيقة بين سرور المتعلم بموضوع درسه وبين محافظته على النظام المدرسي ، وكذلك مقدار التحصيل ، ونوع الخبرة التعليمية اللذان ينالهما التلميذ من مادة محبة إلى نفسه قريبة من قلبه .

٢ — ثم ليفحص التلاميذ هذه الصور التي في الكتاب حيناً بعد حين — وبخاصة في المدرسة — ويسألونها سائلين : ماذا الشيء ؟ وماذا ؟ وماذا تسميه ؟ عساهم لا يرون شيئاً مجهولون كيف يسمونه ، ولا يسمون شيئاً يعجزون عن تبيانه ومعرفة ،

يطالب كومينوس في هذه العبارة أن يعمم الطفل عن الصورة وهو ناظر إليها ، ويضعها في شكل يستفيد به وذلك بواسطة تسميتها ، وبهذا الشكل يكون الطفل قادراً أن يسمى حيواناً حيناً يسأل عن اسمه . ويستطيع أن يتعرف على صورته عندما يذكر له اسمه . واليوم نسمى هذا الذي يذكره «كومينوس» تكوين ثروة لغوية بواسطة استعمال الصور، وتلك عملية بناء المفاهيم وهي الأساس الأول في التعليم ؛ فمن من المدرسين اليوم يسمح لتلاميذه بالسؤال عن صور الكتاب ؟ ، ولم عدد هؤلاء المدرسين الذين يهتمون بالتعميم عن صور كتاب المطالعة بقدر اهتمامهم بقراءة الموضوع وسرده ؟ لأننا لو دخلنا حجرات الدراسة لمألنا الإغفال الشنيع للصورة ، ولصدمتنا القراءة يسردها التلاميذ سرداً دون تفهم ، الأمر الذي يؤدي إلى عدم استفادة الطلبة بما يقرأون ، وإلى الاختلاف الكبير بين أسلوب القراءة من الكتاب ، وأسلوب التلاميذ في الكلام والكتابة .

٣ — ويقول «كومينوس» : ولتربهم الأشياء التي سميت ، ولا نربهم لهاها صوراً لحسب ، بل أربهم ذواتها وأعيانها أيضاً ، ومثال ذلك : أجزاء جسم الإنسان ، والملابس والكتب ، والمزول ، وأدوات المطبخ . . . الخ ، كل في مناسبتها .

وفي هذه العبارة يحذرننا «كومينوس» من أن نجعل التعليم تعليماً قائماً على صور الأشياء فحسب دون حقائقها، إذ من الواجب على المعلم أن يبين للتلاميذ بكل وضوح أن الصور تمثل أشياء بعينها؛ إذ يجب أن نربط الرمز بالشئ الذي يدل عليه الرمز، ولو فعلنا ذلك لتجنبنا «اللفظية» في التعليم، فعمل الكلام إلى عقل التلميذ معنى واضحاً، وصورة غنية.

٤ — «ولندع التلاميذ يحاولون تقليد الصور برسمها إذا رغبوا في ذلك، ليس ذلك فحسب؛ بل علينا أن نشجعهم على ذلك، عساه يرغبون فيه من تلقاء أنفسهم، وهكذا يثير ذلك انبهاهم نحو الأشياء، ويلتفتوا تكوينها، ونسبة أجزائها بعضها إلى بعض».

وفي هذه العبارة وجهة نظر جديدة سادع الدكتور «ادجار ديل» يتكلم عنها بنفسه. يقول «هل حاولت ذات مرة رسم حصان، أو كرمي أو منزل من الذاكرة؟ إذن لا اكتشفت على الفور أنك لا تعرف بحق صورها وأشكالها معرفة تامة. ففكر... ولكن لا تنتظر إليها الآن.. كيف تبدو صورة يدك لو أنك أخذت في رسمها الآن؟ هل تستطيع أن ترى صورة يدك واضحة كل الوضوح في عقلك؟ إذا استطعت ذلك كان احتمال رسمها في مقدورك».

وبهذا الكلام يبين الدكتور «ديل» أن محاولة رسم الأشياء أو صورها يقوى الملاحظة، ويساعد على وضوح الصورة في الذهن، وغنى عن البيان فائدة وضوح الصور الذهنية، وأثر الملاحظة الدقيقة في نمو المتعلم وفي تعبيره.

٥ — «يجب أن تتوفر في كل مدرسة كبيرة الأشياء النادرة التي لا يسهل على الأطفال رؤيتها في المنزل، فتقدم إليهم وتعرض عليهم كلما كانوا بحاجة إلى التعبير عنها. وبهذه الطريقة تصبح هذه المدرسة في النهاية مدرسة بحق؛ كل ما يتعلمه المتعلم فيها واضحاً للحواس، كما تصبح طريقاً يؤدي به إلى المدرسة الفكرية».

في هذه العبارة يقترح المؤلف أن توفر المدرسة للتلاميذ الخبرات التي لا تيسر لهم في منازلهم، فإذا ما اتبعنا نصيحته أصبحت المدارس مليئة بالمعارض المختلفة الأنواع، فيها مجموعات من الصور، والأفلام، والخرائط، والنماذج، «كومينوس» يؤكد في هذه العبارة أن يعبر الأطفال عن هذه الأشياء عند عرضها، وهذا أساس

هام إذ من الضروري بلورة الخبرات في كلمات أو أفكار ، أو أسس أو قواعد تتناقل بها هذه الخبرات ، وبهذا يتجاوز المتعلم الخبرة الحسية إلى ما وراءها فيضمن بذلك طريقاً يؤدي به إلى التفكير السليم ، وهذا هو تجميع الخبرات وتدبرها .

هذا كتاب عن تعليم اللغة منذ أربعة قرون ، فإذا ياترى موقف الكثير من مدرسي اللغة العربية في هذه الأيام منه ؟ هل تساعد الاقتراحات والمواد التوضيحية التي ذكرها المؤلف في تحسين تعليم اللغة في بلادنا ؟ هذا ما نرجوه .

منطبعة العشاق المرقية
مديرها السيد
٣٠٠ نوبل الرباطي بالقاهرة ١٩٧٠-١٩٧١

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : الدكتور عبد العزيز القوصي

العدد الثاني

يناير ١٩٥٥

السنة السابعة

فهرست

صفحة

- | | | |
|----|--|---------------------------------|
| ١ | الصحة العقلية وأثرها في التربية لعالم متعب | للدكتور عبد العزيز القوصي |
| ١٩ | اختيار التلاميذ لمختلف أنواع المدارس | للدكتور محمد خليفة بركات |
| ٢٧ | دور التعليم الريفي في اصلاح المجتمع المصري | للدكتور ابراهيم عصمت مطاوع |
| ٣٢ | الأطفال يملكون | للاستاذ عبد السلام ابراهيم |
| ٣٨ | في توجيه الشباب الجامعي | للدكتور مختار حمزة |
| ٤٢ | الاتجاهات النفسية في التربية الجنسية | للدكتور ابراهيم حافظ عبد الحليم |
| ٤٩ | المواد الاجتماعية في المدرسة الابتدائية | للدكتور أبو الفتوح رضوان |
| ٥٧ | العلوم الرياضية في المدرسة الابتدائية الراقية | للدكتور أحمد أبو العباس |
| ٦٣ | مؤتمر التعليم اللازمي المجاني للدول العربية | |

صَحِيفَةُ التَّرْبِيَةِ

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

- تصدر الصحيفة أربع مرات في السنة (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)
- تنشر الصحيفة المقالات والأبحاث التي تعالج شئون التربية والتعليم وما يتصل بها .
- جميع الحقوق الخاصة بما تنشره الصحيفة من مقالات وأبحاث ورسوم محفوظة لرابطة خريجي معاهد التربية .
- ترسل المقالات باسم : الدكتور محمد صابر سليم سكرتير تحرير صحيفة التربية ١٣ ميدان الحديوي اسماعيل .
- أما المكاتبات الأخرى فترسل باسم مدير إدارة الصحيفة ، في العنوان نفسه .
- قيمة الاشتراك السنوي :
- بمصر والسودان :

٦٠ قرشا الاشتراك العام

٤٠ • لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين

بالخارج : ٧٥ قرشا

ولا يقبل الاشتراك إلا عن سنة

ثمن النسخة :

فلسطين وشرق الأردن ٢٠٠ ملا

٢٠٠ فلسا

بالمراق

بمصر والسودان ١٥ قرشا

لبنان وسوريا ٢٠٠ غل س

صحيفة التربية

السنة السابعة

يناير ١٩٥٥

العدد الثاني

الصحة العقلية وأثرها في التربية لعالم متغير *

للدكتور عبد العزيز القوصي

مدير معهد التربية للبلدين بجامعة عين شمس

سيدى الرئيس . . سيداتى وسادتى

طلب إلى أن أتحدث إليكم في موضوع الصحة العقلية وأثرها في التربية ، وقبل أن أبدأ حديثي أحب أن أبدى عدداً من الملاحظات ، أولها أنني أتهيب إليكم عن موضوع قتل بحثاً ومناقشة في جميع الاجتماعات التي عقدت في هذه الدورة وما سبقها من دورات ، ذلك أنه جد صير على أن أطلعكم على شيء جديد عليكم حقاً . وتعلق الملاحظة الثانية بالصعوبات اللغوية التي تمنعني من التعبير عن الفكرة الواحدة في صور مختلفة . وأحب أن أقول ثالثاً إنه بالرغم من أن الموضوع موضوع عام إلا أن الطريقة التي سوف يعالج بها لا بد وأن تكون متأثرة بالمحيط الثقافي الذي أنتهى إليه .

أما الملاحظة الرابعة التي أحب أن أביها فهي أنني سوف أقول غير ما أفعل ، فساوجه النقد إلى المحاضرة ومع ذلك فإني سوف أحاضر ، وللمحاضرات فعلاً سمعة غير طيبة ، فهي تعاني الكثير من سوء ظن الناس بها وففورهم منها ، وللتعريف الساخر الذي وضع لها بعض ما يبرره ، فقد قيل إن المحاضرة وسيلة تنتقل بها كلمات المتحدث إلى آذان المستمع دون أن تمر بمعدل أيهما .

* محاضرة أقيمت بالانجليزية في المؤتمر الدولي الخامس للصحة العقلية المنعقد في تورنتو كندا في أغسطس سنة ١٩٥٤ — ترجمها إلى العربية الأستاذ السيد محمد عثمان .

ومع ذلك فوضوح « الصحة العقلية وأثرها في التربية » من الواضح بدرجة لا بد وأن يكون معها ماثلاً في ذهن المستمع وربما كان أكثر وضوحاً في ذهنه ما هو في ذهن المتحدث، ومن ثم فليس هناك ما يدعو إلى أن يكون انتقاله من أحدهما إلى الآخر عن طريق المحاضرة .

ومن الحقائق الأولية أن الصحة العقلية يمكن تحقيقها إلى حد بعيد عن طريق التربية، وأن التربية التي لا تؤدي إلى تحقيق الصحة العقلية إنما هي عبث لا غناء فيه . وبعبارة أخرى يمكن القول أنه في مدينتنا الحاضرة يتندر تحقيق الصحة العقلية بغير مساعدة التربية، كما يتعذر تصور تربية صالحة لا تؤدي إلى الصحة العقلية .

ومع ذلك فما أن يحاول المرء أن يتعمق في التفاصيل حتى يتيه في بيداء لا حدود لها، والسبب في هذا بسيط يمكن الوقوف عليه باستعراض خصائص العوامل التي تتحكم في الظواهر الإنسانية، وهذه الخصائص ثلاثة هي :

(١) تعدد هذه العوامل (٢) تعقدها وتداخلها (٣) مرونتها وسرعة تغيرها ومروقتها

ويمكننا في ضوء ما قدمنا أن نفهم عدداً من أحداث الماضي والحاضر، فنفهم مثلاً السبب الذي من أجله ظهرت العلوم كعلوم بالترتيب التالي : العلوم الطبيعية أولاً ثم البيولوجية ثم الإنسانية، ونفهم كذلك التدرج الذي عليه اتفاق الآراء في مختلف هذه الميادين، فاتفاق العلماء الطبيعيين أكثر من اتفاق العلماء البيولوجيين، وهذا بدوره أكثر من اتفاق العلماء في الميادين الإنسانية والاجتماعية . ويمكننا أخيراً أن نفهم السبب في حشد جهود كثير من العلماء في مختلف الميادين عند محاولتنا توضيح آرائنا وهذا هو ما نفعله فعلاً في مؤتمراتنا هذا ، فأعضاء الهيئة العالمية للصحة العقلية يمثلون أربعة وثلاثين مهنة . وسوف يتزايد هذا العدد في المؤتمرات التي تبحث الظواهر الإنسانية في المستقبل .

وقبل أن أنتقل إلى النقطة التالية لابد وأن أوجه تحذيراً بشأن ماقلته لنرى عن مقدار الاتفاق والخلاف إذ هما أمر نسبي لا يمكن إدراكه إلا عند مقارنة أحد ميادين المعرفة بغيره من الميادين، فعندما نأخذ ميدان العلوم الإنسانية نجد أن هناك في الوقت الحاضر قدراً كبيراً من الاتفاق خاصة بين الاختصاصيين والخبراء في مختلف الشؤون المتصلة بالحياة الإنسانية، ونحن اليوم نتناول التربية والصحة العقلية كأمثلة على ذلك .

ولن أحاول وضع تعريف لكل من هذين الميدانين لأن ذلك لن يؤدي بنا إلى نتيجة مرضية في قدر معقول من الوقت ، وكل ما سأفعله هو أنني سأحاول إبراز فكرة العلاقة بين التربية والصحة العقلية .

ولنأخذ ما يحدث في ما نطلق عليه اسم المدرسة الصالحة وكذلك في ما يمكن اعتباره مستشفى صالحاً للأمراض النفسية ، وسوف أتناول هذا الأخير من وجهة نظر المستشفى بالتربية ، ولا غرابة في ذلك فالجو العام في مثل هذا المستشفى لا يختلف كثيراً عن الجو العام في المدرسة الصالحة .

فهناك لا يعامل المريض على أنه مخلوق منبوذ لا عقل له ولا قلب ولا رجاء فيه كتب عليه شقاء الحياة ، وإنما يعامل كإنسان له احترامه وله تقديره يحتاج إلى الرعاية والحماية . فتتاح له فرصة توجيه الأسئلة والتعليق على إجاباتها وتحمل المسؤولية وطلب المعونة وتقديم العون إلى الآخرين والإسهام في الهوض بإصالحهم والترفيه عنهم ، كما تتاح له فرص العمل واللعب والضحك والمتعة حتى إنه في بعض مستشفيات الأمراض النفسية نجد المرضى يرقصون ويعزفون ويقومون بصنع النماذج ورسم الرسوم وطلائها والإنصات إلى الموسيقى كما تهيأ لهم فرص التأنيق والظهور بظهر جذاب ، ويقومون بزراعة الخضروات والأزهار للاستهلاك اليومي بالمستشفى كما أنه في بعض هذه المستشفيات نجد المرضى يصنعون الأثاث ويقومون بعمل الإصلاحات والتزيينات ويشاركون في معظم أنواع العمل بالمستشفى بل إنهم يعقدون الاجتماعات التي يقومون فيها بإبداء الملاحظات وتوجيه النقد إلى الحياة بالمستشفى وتقديم المقترحات الإيجابية التي تهدف إلى الإصلاح والتي يوضع بعضها موضع التنفيذ على وجه يدركه المريض نفسه ، كما أنهم يجتمعون لمناقشة مشكلاتهم ومشكلات زملائهم المرضى وذلك في حلقات جمعية يشرف عليها الطبيب النفسي . والواقع أن الجو الذي كان يسود المستشفيات والسجون في الماضي أخذ في التناقص في مثل هذه المستشفيات وذلك بالنسبة التي تنعومها الروح التربوية الصحيحة التي لم تبدأ في الظهور إلا منذ عهد قريب . وقد وجدت هذه الروح طريقها إلى المستشفيات وظلت تنمو إلى أن أصبح لها أثر فعال .

وعلى هذا نجد أن المريض يتلقى المعونة بأساليب تربوية فيصممها فتتاح له فرصة

العمل والفاعلية والنشاط والشعور بأن له قدرة وبأنه عضو عامل له ضرورته ، يتقبله المجتمع الذى يعيش فيه . كما أنه يعان على أن يعطى ويأخذ ويشارك ويتعاون ويسلك مسلكاً واقعياً ويتعمق في فهم نفسه وفهم الناس من حوله .

وللتعبير عن هذه الظاهرة بصورة أكثر وضوحاً نقول إن تربية المريض تتجه نحو الفاعلية أكثر منها نحو القابلية ، ونحو القيام بعمل أكثر منها نحو الإغراق فى الأحلام، ونحو الشعور بتقدير المجتمع له وحاجته إليه وتقبله إياه أكثر منها نحو شعوره بكرهية المجتمع واحتقاره له ورفضه إياه ، ونحو البناء والإبداع والإسهام أكثر منها نحو الهدم وشرود الذهن والتواكل ، ونحو الاجتماعية أكثر منها نحو العزلة، ونحو تقبل النفس واحترامها أكثر منها نحو الغضب من شأنها وكرهيتها ، وفوق ذلك كله نجد أن تربية المريض تتجه به نحو فهم نفسه ومعرفتها وحسن توجيهها .

وبالإضافة إلى إسهام هذا الجو فى ميدان العناية الطبية المتخصصة نجد أنه قد غير صورة المستشفى النفسى الحديث تفسيراً شاملاً وبذلك أصبح شفاء المريض يعنى أنه صالح للاندماج فى المجتمع كعضو عامل سعيد فعال . ويحدث هذا الانتقال من عالم المستشفى إلى عالم المجتمع عن طريق النظام التدريجى والتوجيه والتدريب بصورة ذات طابع يتميز بالسلاسة والحزم فيبث فى المريض الثقة بنفسه وبالعالم من حوله .

ويمكن أن ينطبق ما قلته الآن بالنسبة لمستشفى الأمراض النفسية الصالح على المدرسة الصالحة وذلك بمجرد استبدال كلمة مدرسة بكلمة مستشفى، فقد ألفت المدرسة الصالحة نوع الإدراج التى كانت تجمع فى شكلها خصائص الزنازة والقيود فى الوقت نفسه ، إذ كانت تصمم بصورة يتعذر معها على الطلاب أن يتحركوا وإن أجبرتهم على أن يستوعبوا بأنظارهم رسومات ورموزاً على السبورة سواء أكان لها معنى أم افترت إليه ، كما كانت تجبرهم على أن يتلقوا بأذانهم بعض الأصوات سواء أكانت تحمل مغزى أم خلت منه ، وبالجمله كان الجو مشبعاً بالاستبداد والخضوع فهو جو سجون . وكانت المادة التى تدرس فى المدرسة التقليدية فى أغلبها لفظية تمثل رموزاً لخبرات الآخرين ، وبعبارة أخرى كانت التلييد فى المدرسة التقليدية يعيش طفلياً على خبرات غيره وكان هذا هو السبب الذى من أجله كان يندر أن يصل هؤلاء التلاميذ إلى مرحلة النضج الفعلى إذ كانوا يمتصون المعلومات كنلاميذ من كتب الكبار بنفس الطريقة إلى كانوا يرضعون بها كأطفال أئداء أمهاتهم ، والذى كان يحدث

أحيانا أنهم عندما كانوا يكبرون كانوا يتوقعون من القائمين على شئون البلاد أن يقدموا لهم المأكل والملبس والمأوى بل الحلول لجميع مشكلاتهم . وأمثال هؤلاء لا يصلحون لمجتمع ديمقراطي حق حيث يجب أن يسود جو من التعاون الفعال والمنافسة العادلة يرمى إلى تحقيق غرض نافع ، ولما يصلحون لمجتمع كل من فيه سادة وعبيد .

أما المدرسة الصالحة فليس فيها إلا قدر ضئيل جداً من الإجماع وقدر ضئيل جداً من الطاعة العمياء ، فالبحث والعمل والبناء كل منها يتميز بالحرية والفاعلية والتلاميذ يناقشون مشكلاتهم متعاونين معاً ومع مدرسيهم ويقومون بإجراء التجارب التي تهدف إلى اكتشاف الحقائق ، بل إنهم يصممون تجاربهم بأنفسهم وربما قاموا بصنع أجهزة المعلم . وهم يرجعون إلى الكتب والجرائد والمجلات وغيرها من مصادر المعلومات يبحثون فيها بحرص وحماس . وهم يقومون ببناء القوارب اللازمة للسباق في ورشة النجارة وكذلك يصنعون الأرفف اللازمة لمكتبة المدرسة أو لعرض منتجاتهم ، ويحدث أحيانا عندما يشروعون في تمثيل رواية أن يقوموا بقراءة جميع الروايات التي في متناولهم ودراستها دراسة نقدية ، ودراسة أنفسهم وزملائهم لمعرفة أيهم يصلح لهذا الدور أو ذاك . وهم يقيمون المباريات ويعزفون الموسيقى وينظمون حفلات السمر ويصنعون الستائر والملابس اللازمة للسرحة ويقومون بطبع جريدتهم وبطاقات الدعوة وتصميم إعلاناتهم وبيع التذاكر لحفلاتهم ومعارضهم وتنظيم إنفاق أثمانها لمساعدة المستحقين من بين التلاميذ ولإدخال التحسينات على المدرسة . ويقومون بدراسة البيئة التي توجد بها المدرسة وغيرها من البيانات دراسة عملية وقيمون العلاقات القوية بينهم وبين سكان هذه البيئة مما يثبت نفعه للجانبين على السواء ، بل إنهم يعتقدون الجلسات القضائية لإصلاح المزعج منهم والتخلص من عيوب مدرستهم ، وهم بهذه الطريقة يستوفون الشروط الثلاثة التي يجب أن تتوفر للمجتمع الصالح . فالمجتمع الصالح يجب أولاً أن يكون قادراً على فهم نفسه وتحليلها تحليلًا نقدياً حراً شاملاً ، ويجب عليه ثانياً أن يكون قادراً على استيعاب ما يقدمه له قاداته وتمثيلة ، ويجب عليه ثالثاً أن يكون تقديمياً منتجاً نافعاً لنفسه ولغيره من المجتمعات .

ويتميز تلاميذ هذه المدارس بالحياة والنشاط والعمل والإبداع وتحمل المسؤولية والتعاون والاستقلال والنضج وهم يبذلون قصارى جهدهم فيؤدي ذلك إلى إسهامهم لأن ظروف النشاط التي يقومون بها تساعدهم على كسب الثقة بأنفسهم

وفهم طبائهم على وجه يتصف بالواقعية والإنتاج وحسن التوجيه وتحقيق الذات . أما في المدرسة التقليدية وهو النوع السائد حتى الآن ، فلا يوجد من التفاعل النشط لا على المستوى الإنساني ولا على المستوى المادى ما يكتفى لمساعدة التلاميذ على كسب المهارة أو تحقيق الفهم . ونجد في بعض هذه المدارس نوعاً من خداع النفس يتمثل في إضافة ما يطلق عليه « ضروب النشاط خارج حجرات الدراسة » وهو تعبير يوحي بأن من الممكن أن ينشط التلميذ فترة وجيزة من اليوم الدراسى ويظل خاملاً بقية اليوم وهى للأسف معظمه وتمثل من وجهة النظر التقليدية أهم جزء فيه .

ويبدو واضحاً أن المبادئ الأساسية في الجو التعليمى الصالح في المدرسة أو المنزل هى نفسها المبادئ التى تنطبق على المستشفى الصالح للأمراض النفسية بل على أى مؤسسة تكون مهمتها إيجاد التوازن أو إعادته .

ويرجع الفضل في خلق هذا الجول إلى كبار المربين من أمثال كومينوس وبستالونزى وفرويل وكارل جروس وروسو ومنقسورى وكلابريد وبوفه ودكرولى وبيرسى نوجون ديوى وبوده وكلباتريك وقليلين غيرهم . وعلى المستمعين أن يتوقفوا قليلاً ليفكروا في السبب الذى من أجله نرى الاعتراف للقادة بفشلهم ولعل هذا أن يكون راجعاً إلى ثورة الابناء على الآباء أو إلى الرغبة في الاستئثار بالفضل أو إلهما معا . وبالمثل نميل إلى أن نرى أن قدراً كبيراً من التقدم يأتى نتيجة للأمراض النفسية الملحة التى تتطلب البحث للوصول إلى علاج لها ، وكذلك نتيجة للقيام بإجراء التجارب وتشجيعها في ميادين الشذوذ النفسى ، ومع هذا فإن مجرد اختلاف الإنسان العادى عن الإنسان الشاذ لا يعنى بالضرورة اختلاف الأساليب المتبعة مع كل منهما.

ويمكن إجراء المقارنة بين المدرسة الصالحة والمستشفى الصالحة والمؤسسات الصالحة عموماً بصورة أخرى ، فالمدرسة الصالحة تؤكد الانتقال السلس من الحياة في المدرسة إلى الحياة في المجتمع ، كما أنها تؤكد الانتقال السلس من الحياة الأولى بالبيت إلى أول عهد الطفل بالمدرسة ، فنحن الانتقال من البيت إلى المدرسة ومن المدرسة إلى المجتمع يجب أن يكون منحنى سلساً مستمراً متصلاً . وإذا حدث ذلك فإنه يترتب عليه تحقيق مبدأ هام هو مبدأ الطمأنينة والثقة ، ولكن التطبيق العملى لهذه المبادئ محفوف بعدد كبير من المشكلات أهمها ينشأ من أن الآباء أو المعلم الذى نشأ في الماضى على الطرق التقليدية يطلب إليه أن ينشئ الطفل في الحاضر ويعده للحياة في المستقبل.

كل هذا والماضى قد ذهب والحاضر قريب الزوال والمستقبل لا يلبث أن يأتي حتى يرحل . وبما يزيد المشكلة خطورة في الوقت الحاضر أن العالم يتغير بسرعة متزايدة يوماً بعد يوم وإن اختلفت هذه السرعة اختلافاً كبيراً من مجتمع إلى آخر .

وهناك في كل مجتمع من يحاولون الوقوف في سبيل التغير معتقدين أن الأمن والسلامة في المحافظة على القديم ، كما أن هناك من يشجعون الإبداع والتطور . أما المحافظون فيميلون إلى استخدام التربية كوسيلة لحفظ الثقافة التقليدية ، وتصل المحافظة ببعضهم إلى درجة من تحجر الأذهن يعجزون معها عن معرفة الكيفية التي بها يحمون تقاليدهم ويحفظونها في مثل هذا المجتمع المتغير ، ويبدو أمشال هؤلاء أحياناً كما لو كانوا يتقمصون أرواحاً من الماضى السحيق يعيشون بها في الحاضر وتكون النتيجة في العادة صورة بشعة مخيفة . ولست هنا أحاول أن أدعو إلى غصاة الماضى ومقاطعته ، وإنما أنا أهاجم الميل إلى الركود والتحجر والموت بالحياة . والواقع أن الحاضر الذى يقوم على أسس من الماضى والمطعم بغير العناصر في كل منها ، إنما هو الذى يضع أساساً ثابتاً للتطور في المستقبل . وأن ما أريد أن أؤكدته هو التغير الضخم الذى يطرا على حياتنا الحاضرة والتغير البالغ الضخامة الذى نتوقمه لحياتنا المقبلة وأورد فيما يلي عدداً من أمثلة التغير الاجتماعى وما يصحبها من تغير في حياة الإنسان المادية والعقلية .

فإذا أخذنا بلداً كصر نجد أن تعدادها يزداد بسرعة هائلة فهو يتضاعف كل خمسين عاماً بينما لا تنمو موارد الثروة في البلاد بهذه السرعة ، ويعنى ذلك أن تزايد السكان يسبق التوسع الذى يمكن إدخاله في ميادين التعليم والصحة والخدمات الاجتماعية .. إلخ كما يعنى تزايد أهمية حركة التصنيع ، وهذه يصحبها الانتقال من حياة القرية إلى حياة المدنية مما يتطلب تغيير العادات والتقاليد وأساليب العيش المطمئن وضروب نشاط وقت الفراغ والقيم ، كما أنه يؤدي إلى تغيير حياة الأسرة بتقسيمها إلى أسر صغيرة بعد أن كانت الأسرة الكبيرة تتجمع في بيت واحد يرأسها عميدها وتدين له بالولاء ، وينضم أفراد هذه الأسر إلى نقابات عمالية أو جمعيات مهنية وينقلون إليها ولاهم ، وهذا تغيير أساسى في مصدر الشعور بالطمأنينة .

ومثل هذه التغيرات لا تتم بسهولة ويسر ، وإنما هي في العادة مصحوبة بالمقاومة وضروب الصراع والقلق بمختلف درجاتها مما تفسد أعراضه على الأفراد وعلى المجتمع على السواء .

ونجد كذلك أن موقع مصر الجغرافي بين ثلاث قارات كبيرة هي آسيا وأفريقيا وأوروبا قد جعل فيها على مر العصور نقطة تلاقى الآراء والأفكار . فالقيم الروحية تأتيها من آسيا والقيم المتصلة بالعلوم وتطبيقاتها والصناعة وما يحوم حولها من معاني، والقوة والسلطان تأتيها من أوروبا ، ونوع ثالث من القيم يأتيها من إفريقيا التي ينظر إليها عادة على أنها ضخمة الأمم القوية ، وهذه الأنواع الثلاثة من القيم لها تأثيرها على الثقافة المصرية الأصيلة ، وليس في نيتي أن أناقش هذه التأثيرات بالتفصيل ولكنني أحب أن أقول أنه بالرغم من سلامتها وحيويتها ونفعها إلا أنها تخلق أنواعا من الصراع بين الجماعات بل بين الفرد ونفسه في بعض الأحيان ، وقد كان من نتيجة التقدم الهائل الذي أحرزته طرق النقل والمواصلات أن هذه التأثيرات قد زادت سرعة وقوعها وشدة وقعها بما لذلك من آثار طيبة وأخرى غير طيبة .

ولست مثل هذه التأثيرات في تعداد السكان والنحول من حياة القرية إلى حياة المدينة والتصنيع والتعرض للتأثيرات الآتية من الثقافات الأجنبية ظاهرة خاصة بمصر وحدها ، ومن ثم فينبغي أن تعد لها العدة في كل البلدان فتشخص وتوجه التوجيه السليم عن طريق التربية في مختلف مستوياتها . ويجب أن يضعها موضع الاعتبار هؤلاء الذين يقومون على السياسة القومية والتنظيم الاقتصادي والتعمير الاجتماعي . وبالمثل يجب علينا كآباء ومدرسين أن نتكيف أنفسنا للوقوف المتغير ، ولا يكفي لذلك أن نغير طرقتنا لحسب وإنما ينبغي علينا أن ندخل في حسابنا كذلك معتقداتنا ومشاعرنا واتجاهاتنا الانفعالية . وينبغي أن تكون عملية التربية عملية مستمرة لا بالنسبة لتلاميذ المدارس لحسب ؛ وإنما لمن بلغوا مرحلة اكتمال التضج بل القادة أنفسهم ، ويجب أن تهدف هذه العملية — عملية التربية وإعادة التكيف — إلى التقدم الجماعي والأمن الجماعي كما ترى إلى بث هدوء النفس والثقة والائزان في روح الفرد . وينبغي دون دخول في التفاصيل أن نذكر أن تربية الآباء وتدريب المعلمين وتوجيه الموظفين في حالتها الراهنة يجب أن ينظر إليها على أنها تمر بمرحلة تهيئية كشفية أو على أحسن الفروض مرحلة الإجراءات التي دفعت إليها الطوارئ . وقد ذكر سيوك أن إعداد الآباء لتحمل مسئولياتهم لا ينبغي أن يبدأ بعد لإنجابهم الأطفال ولا بعد زواجهم ولا حتى قبل الزواج لحسب ؛ وإنما يجب أن يبدأ في سن المدرسة ، ومتعقبين على ذلك أن هذا يبدو غير كاف وإنما يجب أن يبدأ مثل هذا الإعداد في مرحلة الطفولة حيث توضع أسس الشعور بالطعامينة ، وما ينطبق على الآباء ينطبق على المعلمين والمربين ... إلخ

ومن الأقوال الشائعة في مصر أن فاقد الشيء لا يعطيه ، فالمدرس أو الوالد الذي يفتر إلى الطمأنينة لا يستطيع أن ينقلها أو يوحى بها إلى أطفاله . وليس هنا مقام مناقشة دور المجتمع في تهيئة الظروف الضرورية لتحقيق الطمأنينة والشعور بالمكانة والتقدير وما إلى ذلك بالنسبة للمعلمين والآباء وغيرهم ، ولكن يمكن القول بأن أقل ما ينبغي هذا هو أن قادة المجتمع لابد وأن يعدوا لمواجهة مثل هذه المواقف وتحمل مثل هذه الاعباء . ومن المبادئ الهامة في التربية أن التوجيه يجب أن ينبع من الداخل . فلا ينبغي أن نتمسك في تقدمنا على اتباع الطرق التي سبق أن اتبعها الأمم المتقدمة أو ننقل أساليبها كما هي لسبب بسيط وهو أن عادات الناس ومهاراتهم واتجاهاتهم مثلها في ذلك مثل ثقافتهم يجب أن تربي وتنشأ معهم ، وفضلا عن ذلك فإنه لكي يكون التوجيه بدياً ينبغي أن يكون صادراً عن إيمان الناس به وفهمهم له ، ولا يجوز لشعب من الشعوب أن ينقل أساليب غيره أو يعدلها إلا إذا شعر برغبة حقيقية في ذلك ، وأورد في هذا المقام آية قرآنية تحمل هذا المعنى : « إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم » .

وثمة مثل آخر لنوع من التنوير لا ينال نصيبه من العناية ، فبعض الناس ممن بذلوا جهوداً جبارة مكنتهم من إحراز نجاح باهر بل من خلق محيط اجتماعي غني بالمكانيات على درجة من الرفعة والتعقيد تسوده روح المنافسة الشديدة — أمثال هؤلاء يميلون إلى دفع أطفالهم للسير في نفس الطريق التي ساروا هم فيها فيفطمونهم ويوكلونهم إلى أنفسهم قبل الأوان ، وإذا سئلت عما أعنيه بعبارة قبل الأوان فسأجدهم المنتعز أن أعطي إجابة دقيقة ، ولكنهم يريدون منهم أن يحاولوا كشف الحقائق بأنفسهم غافلين عن أن المجتمع الذي قاموا ببنائه على درجة كبيرة من التعقيد الذي يبعث على الحيرة . ويزيغ الابصار ، وتكون النتيجة أن نسبة كبيرة من شباب اليوم في مثل هذه المجتمعات يفقدون توازنهم ويسعون إلى الطبيب النفسي يطلبون منه العون ويرجون عنده حنو الآباء ورعايتهم ، بل إن العلاج النفسي قد أصبح بدعة يكلف بها الناس ، يمثل فيها الأطباء النفسيون دور الأب البديل عن آباء تخففوا من مسؤولياتهم فلم يحملوها . وبلغ الأمر في بعض المدن الكبيرة درجة لا يجد الطبيب النفسي معها وقتاً لياخذ قسطه من الراحة أو ليجلس بين أطفاله ، ولعل هذه أن تكون مشكلة المشكلات في ميدان العلاج النفسي في المستقبل القريب .

ولو أن الآباء في مثل هذه المجتمعات يدركون أن المجتمع يزداد تعقيداً يوماً بعد يوم بل ربما يزداد قسوة لعرفوا أن ما كان ينطبق عليهم في أيامهم لا ينطبق على أطفالهم، وأن المواقف التي تواجه أطفالهم أكثر تعقيداً من تلك التي كانت تواجههم، وأن التكيف الذي يطلب من أطفالهم يحتاج إلى قدر أكبر من المهارة، وأن فطامهم النفسي يجب أن يتأخر، والرعاية التي ينالونها يجب أن تمتد، ونوع التوجيه الذي يقدم إليهم يجب أن يدرس وتوضع خطته ويطبق في وذكاء فهم وعطف، ويعني ذلك مرة أخرى أن سرعة التغيير الاجتماعي والاتجاه الذي يأخذه يجب أن يشخص بعناية وأن الآباء يجب أن يتعلموا كيف يلائمون بين واجباتهم كآباء بصورة تجنب المجتمع أخطار التخريب التي تهدده من جراء افتقار الشباب إلى التوازن النفسي.

وإذا ألفينا نظرة على الاتجاه الذي يأخذه تقدم الصناعة اليوم وجدنا أنه يرتبط بالكثير من المشكلات، فما من شك أن هناك ارتفاعاً في المستوى المادي ولكننا في الوقت نفسه نجد الفرد يفقد الكثير من عناصر التكامل في حياته، فالعامل العادي في الوقت الحاضر يجلس إلى لصوص جزءاً دقيقاً من جزء دقيق يكون بدوره جزءاً من آلة أو جهاز كامل ثم تجمع مختلف الأجزاء ليستكون منها هذا الجهاز، وعلى العامل أن يسير عملية آلية محضة فهو لا يستطيع أن يحقق ذاته ولا حتى أن يرى النتيجة المحسوسة لعمله التي بها يمكنه أن يقدر نفسه. والادى من ذلك أن هذه النتيجة لا تقدر في ضوء القيم الإنسانية، وعندما يستمر عمله على هذا النحو سبع ساعات أو ثمانية فإن شخصيته تتضاءل ويشعر بتفاهتها، ولكي يعالج الموقف ويستعيد توازنه نجده يلجأ إلى مختلف الطرق فهو يصبح أثناء مشاهدته لاعبي الكرة ويطلق النكات ويسرف في الطعام وإشباع الغريزة الجنسية وشرب الخمر والمقامرة والجريمة والمراك أو الألعاب العنيفة على أحسن الفروض والإضرابات والمظاهرات ... إلخ

بل إنني أعرف بعض المجتمعات الصناعية الكبيرة حيث يحتسى العمال كتوس الخمر في الصباح قبل بدتهم العمل. ومن الأمثلة الأخرى على أثر الصناعة في سلب الشخصية الإنسانية إمكاناتها الزيادة الكبيرة في ألوان اللبس السليبي كالسينما والراديو والتلفزيون وما إليها وكلها تحرم الناس فرص اللبس النشط الفعال، والواقع أن العوامل التي تعمل على قضاو الشخصية كثيرة بعيدة الأثر.

والخطر الذي يتهدد الشخصية بسلبها إمكاناتها يجعل لزاماً على كل من البيت

والمدرسة أن يعمل كل ما في وسعه لتحسين الشباب ضد هذا الخطر الذي يوشك أن يحمل من المدنية الحاضرة معولا يهدم القائم عليها . وما يساعد على هذا التحسين وجود مدارس صالحة كاملة المعدات بجهزة بمعاملها وورشها ونوادبها وملاعبها ومسارحها ومكتباتها وقاعات البحث والمناقشة ، فهذه تمنى في الشباب القدرة على التعبير واكتساب الخبرات والإبداع والتذوق في إطار من العلاقات الإنسانية الطيبة . وهي تهدف إلى تنشئة قلوب لشعر وتذوق ، وأيد تعمل فتجيد العمل وتبدع الأداء ، ورهوس تفكر تفكيراً سليماً وألسنة تهرى بالحديث الحر المنطلق ، وصحة يستمتع بها أصحابها وتعينهم على تحمل المشاق ، وهي تهدف بعبارة أخرى إلى خلق الشخصية المتكاملة في صورة تساعد على الاستمرار وزيادة التكامل والنهوض والتقدم .

وبالرغم من أن الفضل في تقريب الفروق الاجتماعية الاقتصادية بين الناس يرجع إلى المدنية الصناعية الحديثة ، إلا أن فروق القيم والمثل الأخلاقية لم تزل كما هي إن لم تزود اتساعاً ، فلا تزال هذه الفروق في المعتقدات والقيم والأفكار توجد بدرجات متباينة في مختلف المجتمعات وتنشأ عنها مشكلة حقيقية تواجه المعلمين بنوع خاص مما يجعلهم — مدرسين كانوا أو أساتذة بالجامعات — معرضين للون عنيف من الصراع .

فالدولة والمجتمع بمختلف طبقاته وهيئاته وطوائفه ينظران إلى التربية على أنها أهم وسيلة لتحقيق النغير في القيم والمعتقدات والمثل أو توجيهه أو إيقافه ، وأحياناً ينظر إليها بعض السادة الحكام . أجنب كانوا أم مواطنين على أنها خير وسيلة يستخدمونها للحفاظ على سلطانهم وتنميتهم ، وقد كان أحدهم هو الذي قال «إن التربية أخطر من أن تترك للبرين ، فالمعلمون في جميع أنحاء العالم تواجههم في مثل هذه المواقف المتضاربة مشكلة عميرة حقاً .

ونجدهم أحياناً يهربون من هذه المشكلة باتباع الحياد وعدم اتخاذ أى لون فكري معين وبمحصر جهودهم ومسئوليتهم في تعليم مادة معينة محدودة ، ويترتب على هذا في بعض البلاد موقف أبعد ما يكون عن الصواب وذلك لأن المشكلات الاجتماعية التي تنشأ كثيراً ما تكون أكثر حيوية وأشد إلحاحاً من مجرد تعلم مادة محدودة يندر أن تكون لها صلة بالحياة الواقعية . . .

ولا شك في أن المدرسين يمثلون المجتمع بأجمعه بغض النظر عن أقسامه وطوائفه .
ولهذا فن واجبهم أن يركزوا على أساليب البحث وطرق التفكير وجمع الحقائق
ودراسة ما للحجج وما عليها ومساعدة التلاميذ على الوصول إلى النتائج بأنفسهم .
وهذه أمور لا يقدر عليها إلا نخبة الأذكاء الذين لا يكونون إلا نسبة ضئيلة من
المعلمين ، وحتى لو فرضنا أن المعلم استطاع أن يتخذ هذا الموقف في إحدى مراحل
عمله فإنه لا يمكنه في العادة أن يستمر على ذلك طول حياته ذلك أنه سرعان ما يجد
نفسه محاطا بسياج من الأفكار والقيم الذي تأتيه من الإذاعة والصحافة والإعلانات
والكتب وغير ذلك من الأساليب التي يتبعها المجتمع وتلتبعها الحكومة في التوجيه
بما يستلزمها من سلطان وقوة تكمن وراءها .

وواضح أن كل هذه العوامل تجعل من الصعب على الفرد أن يستقل بتفكيره .
ولعل هذا هو ما دعا أحد الكتاب المحدثين لأن يقول هذه العبارة : إن التفكير
الذي أفكره ليس تفكيري وإنما تفكير شخص ألزمني أن أفكر تفكيره . وما أريد
أن أذكره هنا هو أن خطراً متزايداً يهدد التفكير الانساني ، وبالتالي يهدد الصحة
العقلية للفرد والمجتمع ، فالمشكلة كما نرى مضخمة وحساسة مما يوجب علينا أن
نتوخى الحذر في تناولها .

ومن المسلم به أن المعلمين على مختلف المستويات يجب أن يمنحوا قدراً كبيراً من
الحرية ، ولكن الحرية المطلقة شيء لا وجود له ، وحتى لو فرضنا وأمكن وجودها
فإنها لا بد وأن تحطم نفسها ، فبالرغم من أن كلامنا يجب الحرية إلا أن علينا أن نتقبل
الضبط . فالموقف الذي توجد فيه الحرية والضبط جنباً إلى جنب هو الذي يتيح لنا
مزيداً من الحرية وبلوغ درجات رفيعة من التقدم .

والمجتمع الذي تؤمن فيه مصادر الحرية العامة ومصادر الضبط كل منهما بالآخرى
فيكون بينهما فهم متبادل وتقبل متبادل واحترام متبادل ، ويتجه فيه الهدف العام نحو
تحقيق صالح أكبر عدد ممكن من أفراده ؛ يمثل أقوى المجتمعات وأكثرها تماسكاً
وتكاملاً وأبعدها شأناً في التقدم وأكثرها تمتعاً بالصحة العقلية . ولكننا عندما ننقل
إلى ميدان التطبيق نجد أن هذا التعريف كثيراً ما يعثره الخلل بدرجات مختلفة مما
يترتب عليه نقص في الصحة العقلية للمجتمعات بدرجات مختلفة كذلك . ومن الأمور
التي جرت مجرى الامثال أن من المنتعز على الفرد أن يحتفظ بصحته العقلية في مجتمع

يفتقر إليها ، ويبدأ إلى أن هذه الصورة التي رسمتها للجمع والفرد صورة حقيقية واقعة تتطلب العمل السريع الحاسم ، وأملنا في هذا معقود بالتربية ، التربية التي يجب أن نوليها من العناية أضغاف ما تحظى به الآن ، وأن نطبقها في جميع الميادين ، فعلينا أن نربي الآباء والمعلمين ورجال الدين والمشرعين والساسة والحكام ، والواقع أن المناهج في جميع معاهدنا العلمية إنما تهتم بجانب واحد من جوانب التربية فهي تركز على زيادة :

١ — المهارة المهنية المتخصصة .

٢ — القدرة على الظهور بمظهر لائق .

٣ — القدرة على التنافس في هذين الميدانين . مثل هذا النوع من التربية يلغى : أن نعيد النظر فيه إذا كان لنا أن نضع أساساً سليماً لتربية الأطفال والمراهقين .

وإذا اتسعت نظرتنا وانتقلنا إلى العالم ككل نجد أنه قد اختصرت مساحته بفضل تطور وسائل النقل والمواصلات وأصبح رقعة محدودة ، وأصبح في مقدور الفرد أن يتصل بكثير من البيئات المتنافرة ، فالأحداث التي تقع في جزء من أجزاء العالم سرعان ما يتجاوب صداها في أجزائه الأخرى ، كما أن انتقال الأفكار من مكان إلى آخر والتداخل والتفاعل بين بلد وآخر قد ازداد زيادة كبيرة ، وبعبارة أخرى يمكن القول : أننا نتجه نحو التقارب لتكوين عالم واحد ، ومثل هذه الظروف تجعل من الصعب على الأفراد أن يحققوا الشعور بالطمأنينة ، فتتطلب منهم أن يكتسبوا ألواناً جديدة من المهارات والاتجاهات والأفكار . فعلينا أن نعد الأفراد لأن يعيشوا في مجتمع عالمي وذلك بأن نبث فيهم من سن مبكرة روح الغيرية والميل إلى التفكير الناضج والاستعداد لتقدير حقوق الغير والاعتراف بها واحترامه بالرغم مما قد يكون هناك من فروق ، والشعور المتبادل بالفهم والأخوة ، وقد يبدو هذا في الوقت الحاضر كلاماً نظرياً بعيد التحقيق ولكن إن تمضي سنوات حتى يتبين لنا أنه يواجهنا بمشكلة ملحة تهدد العالم بالدمار إذا لم نفكر جدياً في الوصول إلى حل لها .

وتحتاج هذه المسألة إلى قدر كبير من التفكير الجدي ، والواقع أنها تشغل أذهان المربين في الوقت الحاضر ، وفي ذهني الآن صورة واضحة للدراسة الصالحة التي سبق أن أشرت إليها تعمل الكثير في سبيل تحقيق الهدف المنشود . وأبرز جهودها في هذا المضمار هي أنها قد أدخلت في حسابها مادة رابعة غير القراءة والكتابة والحساب .

فالمدرسة الأولى الصالحة لا تهمل هذه المواد الثلاثة ولكنها تهتم في الوقت نفسه بمادة رابعة إن صح هذا التعبير ، وهذه هي العلاقات الإنسانية . والواقع أن هذه ينبغي أن تلقى من الاهتمام أكثر مما تلقى الآن . والمدرسة الصالحة تعتني بالشخصية ككل ، وقد يما قال أحد المربين «لأننا لا نربي العقل ولا نربي الجسم وإنما الذي نربيه هو الإنسان الذي لا يمكن تجزئته» وحديثا قال غاندى «إن الأمية ذات الخطر ليست أمية العجز عن القراءة والكتابة وإنما هي الأمية التي تتمثل في الشخصية كلها» .

والمدرسة الصالحة كما ذكرت هي التي تقوم بعملية التربية عن طريق الخبرة الشخصية والنشاط الذاتي . ويتبع ذلك أن يكون حكمنا على التلاميذ من حيث هم :

- ١ — سلبيون أم إيجابيون .
- ٢ — يطيعون لمجرد الطاعة أو لهم كذلك شخصية وإرادة .
- ٣ — ينتظمون بتأثير سلطة خارجية أم بدافع داخلي .
- ٤ — يقتصر نشاطهم على الأخذ أم يتضمن العطاء .
- ٥ — يقومون بمجرد التفرج أم يأخذون أدواراً حقيقية .
- ٦ — يقومون بمجرد الاستماع أو يشاركون فعلا في الحديث .
- ٧ — مجرد آلات تسجيل وعدسات تصوير أم كائنات خالقة مبدعة .

ولست المدرسة الصالحة هي تلك التي تباهى بتقديم المعلومات التي أحسن تنظيمها وأتمن تبويبها في صورة تجعلها سهلة التذكر والاسترجاع الدقيق كما يتطلب الإمتحان التقليدى . ويؤكد ما قلته الآن عن الخبرة الشخصية الفعلية أهمية المحسوس كأمر يتعارض مع اللفظي وأقصد المحسوس في الميدانين المادى والإنسانى ، ونجد التربية التقليدية تهتم بالجانب اللفظي ، بنوع خاص ، بينما نعرف أن المعنى الدقيق للكلمة إنما يكمن في الشيء أو الموقف الذى تمثله لا في الكلمة ذاتها ، وقيمة الكلمات بالنسبة لمعناها قيمة ضئيلة إذ قورنت بالأشياء أو المواقف أو الخبرات ، ومع ذلك فإن الناس يقدرون التربية كترية في ضوء الثقة بينها وبين الحياة الواقعية ، بل الأكثر من ذلك أننا نجدهم يهتمون بالمادة اللفظية التي يقل فيها عنصر المعنى كالحروف والاصوات دون المادة التي يتوافر فيها هذا العنصر كالجمل والكلمات ، وإذا قضى الأطفال وقتهم في الرسم والنقش والغزق وإصلاح الأشياء .. إلخ فأنهم يهتمون عادة بأنهم يلعبون ،

أما التربية في نظر هؤلاء فتتمثل في قيام الأطفال بقراءة مادة جغرافية يعجزون عن تتبعها، أو حفظ أسطر من الشعر لا يستطيعون فهمها ولا تذوقها ولا أمل لهم في أن يستخدموها، وهذا الإحترام الذي ينفقه الناس على التربية اللفظية يخلق أمام المربين مشكلة عويصة .

وبالرغم من صدق ما قاله لاسكى من أن التربية تعنى تدريب الصغار على أن يتخذهم العبارة المكتوبة، إلا أنه من سوء الحظ أننا نعطي العنصر اللفظي في التربية أسبقية على الموقف العملي . فالمواقف العملية المحسوسة تمتاز بأنها تمشد ذهن المتعلم للتفكير في جو واقعي، وهي كذلك تتيح له أن يرى نتائج الجهود التي يبذلها ويشعر بها فيستطيع عندئذ أن يختبر قدرته ويقومها، كما أنه يستطيع أن يمارس الخبرة ويعيد ممارستها، لكي يصل بطريقة علمية إلى تقدير صحيح ثابت لنفسه من ناحيتين :

١ - النجاح .

٢ - سرعة التقدم . وما ينطبق على موقف يتناول فيه الشخص تشكيل قطعة من الخشب أو تجليد كتاب ينطبق على موقف يتعامل فيه مع أقرانه في الملعب . أو المسرح .

وكثيرا ما أكدنا أن المواقف المحسوسة المختلفة تساعد المدرس على فهم الطفل، ولكن الأهم من ذلك عشرات المرات هو أنها تساعد الطفل على فهم نفسه ونقدها وتقديرها وبالتالي على حسن توجيهها والسيطرة عليها .

ومن المعروف أن الشخص الذي يعيش في المستوى الفكري يوصف عادة بأنه شخص حالم غير واقعي يعيش في برج عاجي وقلبا تناح له الفرصة للاختبار ما يجول بخاطره عن طريق تحقيقه في الواقع ، ومن ناحية أخرى نجد الشخص العملي يضع أفكاره موضع الاختبار ويتمكن من إدراك مدى نجاحه وبالتالي من إحراز نجاح أكبر .

وقد استخدمت المواقف المحسوسة في اللعب والفن والتمثيل وغيرها من الميادين في العلاج النفسي على نطاق واسع وذلك بقصد التخفيف عن حالات التوتر والوقوف على محتويات العقل الدفينة والعلاج وإعادة التوجيه ، وقد أرى التشابه بين الأحلام واللعب والتعبير الفني وتذوق الفنون وتناول المواد المحسوسة والتعامل مع الأفراد .

نظري أنها أصبحت أموراً لا غنى عنها للطبيب النفسى عند قيامه بإعادة التوازن . وينطبق هذا القول على المربي عند قيامه بمساعدة الصغار على النمو المتزن .

وإذا تنوعت المواقف العملية — سواء أكانت تتناول الإنسان أو الماديات — وأحسن توجيهها فإنها تساعد على إدراك الذات وفهمها وترتيبها وتنظيمها وتحقيقها وتنميتها وتقبلها كما تؤدي إلى النضج والتوازن والهدوء النفسى .

ومن بين الأقوال المأثورة في العالم الإسلامى : «رحم الله امرأ عرف قدر نفسه» . وهذه قريبة الشبه من عبارة أرسطو «اعرف نفسك» ، وكذلك بما نادى به كارل روجرز من ضرورة صراحة الإنسان مع نفسه وأخيراً من القول العربى المأثور : «إن العلم الجدير بهذا الاسم هو الذى يمكن المرء من معرفة نفسه فى ضوء معرفته بغيره» .

ولست هنا أنادى بنظرية خاصة فى النفس ، وكل ما أحاوله هو أن أبين العلاقة الوثيقة بين الصحة العقلية والثرية ، والواقع أن الصحة العقلية ما هى إلا نوع من الثرية اختص باسم ميز له ، وكلاهما يؤكد ما اكتشفه قادة المربين وأكدوا أهميته منذ زمن بعيد ، وهو أهمية النشاط الذاتى والمحسوسة والواقعية والشخصية المتكاملة والعلاقات الإنسانية وفهم الذات والقدرة على التكيف وتوجيه الذات والتماسك . ووضح الغرض . الخ . بما لا يتسع مجال الحديث لتناوله .

وإذا سألت أحد المربين أو الأطباء النفسيين عما يجب ان يكون عليه تلميذه أو مريضه فالأغلب انه سيجيب انه يود له ان يكون :

حراً ولكن ليس غرضياً .

مغامراً شجاعاً إيجابياً طموحاً ولكن ليس مندفعاً أو عنيفاً أو ميالاً للاعتداء .

مستقلاً ولكن ليس منعزلاً .

قادراً على ضبط نفسه والسيطرة عليها وتنظيمها دون أن يشتت مع نفسه أو يعذبها .

فاهماً نفسه محترماً لإياها ولكن ليس معذوراً .

اجتماعياً دون أن يفقد شخصيته .

سلبياً ولكن ليس سلبياً .
 شاعراً بالطمأنينة والرضا دون أن يكون عاملاً راكداً .
 مهذباً في غير لين .
 مؤدباً في غير ضعف .
 متواضعاً في غير خضوع .
 حساساً دون إصراف في الحساسية .
 معيداً مرصاً في غير تفاهة ولا إباحية .
 كريماً دون أن يضحي بكل ما له .
 حذراً في غير تردد .
 متساعاً في غير ضعف .
 متحمساً في غير تحيز .
 وطنياً بغير ضيق في الأفق .
 متديناً في غير تعصب .

(١) ويجب منه أن :

يعطى دون أن يفقد .
 يأخذ دون أن ينهب .
 يؤدي واجبه دون أن ينسى حقوقه .
 يتمسك بحقوقه دون أن يهمل واجباته .

(٢) كما يجب منه أن يكون :

ذا عقل نشط مبدع ، وأيد ماهرة بناءة ، وقلب كبير ، ولسان معبر طليق .
 (٣) وأخيراً وليس آخراً يود منه أن يكون باراً بأسرته مخلصاً للجماعة التي ينتمي إليها وللدولة التي يعيش في كنفها ، وما دام هذا ممكناً يود منه أن يكون مخلصاً للجنم العالمي لإخلاصه لأمته .

وبذلك تكون التربية وسيلتنا في وضع أسس السلام والصحة العقلية في نفوس الأفراد وبين أمم العالم أجمع .

والآن أراي قد أتقلت عليكم ولا يجدي الاعتذار لكم فقد أحسنتم الإصغاء بصبر وتسامح وكان بوسعي أن أوفر عليكم وعلى نفسي الوقت والجهد الذي بذلناه لو أنني قصصت عليكم القصة الشرقية الآتية :

« اعتاد خطيب أن يتحدث إلى جماعة من الناس مرة في الأسبوع ، وأتامهم يوماً فقال : سوف أتحدث إليكم في كذا وكذا . فهل تعرفون ما سأقوله لكم ؟ ، وأخذهم السؤال فقالوا : نعم ، فكان جوابه : إذاً فلا حاجة بي إلى أن أتحدث إليكم ، وفض الاجتماع . وفي الأسبوع التالي التقى الجمع فقال لهم : إنني سوف أتحدث في كذا وكذا فهل تعرفون ما سأقوله لكم ؟ ، وكانوا جميعاً على حذر هذه المرة فأجابوا : لا ، فكان جوابه : إذاً فلا حاجة بكم إلى أن تعرفوه ، وفض الاجتماع . وفي الأسبوع الثالث ألقى عليهم نفس السؤال فأجاب البعض بلا وأجاب البعض بنعم ، فقال لهم : إذاً فلي من يعرف أن يخبر من لا يعرف ، وأشكركم .



اختيار التلاميذ لمختلف أنواع المدارس

أو

« التوجيه التعليمي »

للدكتور محمد خليفة بركات

المدرس بمعهد التربية للمعلمين

أثبتت البحوث الحديثة في علم النفس أن من أهم العوامل التي تتوقف عليها مساعدة الأفراد والجماعات : د وضع الشخص الصالح في المكان الملائم في الوقت المناسب . وهذه قاعدة عامة يمكن تطبيقها في جميع ميادين الحياة ، من توجيه الأفراد لمختلف المهن والحرف التي تناسب ما هيأتهم له الطبيعة ، وتوزيع أفراد الجيش على الوحدات التي تتفق مع قدراتهم وكفاءتهم ، واختيار القادة والرؤساء والموظفين على حسب صلاحيتهم للميادين التي يعملون بها . الخ .

وسأحاول في هذا المقال أن أوضح أهمية الاختيار الصحيح للتلاميذ الذين يصلحون لمتابعة الدراسة في كل مرحلة من مراحل التعليم ، وأهمية التدقيق في انتقاء التلاميذ عند الحاقهم بالأنواع المختلفة من المدارس فنية كانت أو غير فنية كل على حسب استعداداته وميوله الطبيعية حتى نضمن بذلك توفير السعادة والنجاح للتلاميذ وأهلهم .

فن الثابت الآن أن بعض الأفراد يولدون مزودين باستعدادات عقلية عالية تؤهلهم للسير في طريق التعليم بنجاح ، وبعض الأفراد الآخرين يولدون بقدرات عقلية ضعيفة لا تساعدهم على الاستفادة من نظم التعليم العادية .. وبين هؤلاء وأولئك أفراد يتفاوتون فيما لديهم من الاستعدادات والمواهب ، وفي قدرتهم بالتالي على السير في دراسة معينة أو نوع خاص من أنواع التعليم .

ومع تسليمنا بما لكل فرد من الحق الطبيعي في التعليم حيث تكافؤ الفرص أمام الجميع ، إلا أن مبدأ تكافؤ الفرص خاضع لشرط أساسي وهو وجود الاستعدادات العقلية الكافية والصفات النفسية اللازمة للسير في نوع التعليم الذي يريده الفرد .

وطبيعى أن ميزانية أى دولة لا تسمح بتعليم جميع الأفراد تعليماً عالياً ، بل لابد أن يكون هناك نوع من الاختيار بحيث لا يصل لنهاية مراحل التعليم العالى إلا نسبة قليلة تتوقف على ما تسمح به موارد البلاد ، وعلى مبلغ حاجتها لهذا النوع من المتعلمين . ولا شك أن اتخاذ المواهب والاستعدادات العقلية أساساً للتفريق بين الأفراد فيما يتاح لهم من الفرص في التعليم أكثر ملائمة لروح العصر الحديث من اتخاذ القدرة المالية أو الجاه أو النفوذ أساساً لتعليم بعض الأفراد دون البعض الآخر ، مع ما يصحب ذلك عادة من خسارة وضياع في الوقت والمجهود والمال بالانفاق على من لا تؤهلهم عقليتهم واستعداداتهم للتعليم .

وإذن فلا بد من سياسة عادلة لتصفية التلاميذ عند بداية كل مرحلة من مراحل التعليم سواء في المرحلة الأولى أو المتوسطة أو الثانوية بحيث لا ينتقل من مرحلة إلى التي تليها ، إلا أفضل التلاميذ وأصلحهم لنوع التعليم الذى يلحقون به . وفيما يلي بعض الأسس التي يصح أن تراعى في توجيهه التعليمي في مراحل التعليم المختلفة .

أولاً : التوجيه التعليمي في المرحلة الابتدائية :

لقد فتحت أبواب التعليم الابتدائي للجميع وفقاً للسياسة التعليمية الجديدة ، ويسرت وسائل التعليم بهذه المرحلة فأصبحت كلها مجانية . . وأصبح نقل التلاميذ من فرقة إلى أخرى غير مقيد بامتحانات قاسية أو بأية قيود أخرى ما عدا نسبة الحضور ورأى المدرسين . . وخطت البلاد خطوة عملية موفقة في إنشاء المدارس الجديدة وتخريج المعلمين . . وغير ذلك مما ساعد على وصول كثيرين من أبناء الشعب إلى مستوى التعليم الابتدائي .

وهنا يصح أن نتساءل : هل يمكن أن يفيدنا علم النفس في تنظيم التعليم بهذه المرحلة بما يضمن الاقتصاد في الجهد والمال ؟ وهل للتوجيه التعليمي أهمية في هذه المرحلة .

تدلنا الدراسات النفسية على أن الأطفال لم يخلقوا جميعاً متساوين في الاستعداد العقلي وأن بينهم نسبة غير قليلة من ذوي العاهات وضعاف العقول ، ومن الواجب أن تعمل الدولة على انتقاء هذه الطائفة من الأطفال لإبعادهم عن المدارس العادية حتى لا يكونوا سبباً مباشراً في تعطيل غيرهم ، على أن ننشأ

مدارس خاصة بذوى العاهات وضعاف العقول ، وبذلك تكون أهمية التوجيه التعليمى فى هذه المرحلة منصبة على انتقاء الاطفال ذوى العاهات وضعاف العقول وتنظيم الدراسة الخاصة بهم .

وثمة ناحية أخرى تظهر فيها أهمية التوجيه التعليمى وهى تصنيف الاطفال فى كل مدرسة وتوزيعهم فى فصول متجانسة من حيث المستوى العقلى والقدرة على التحصيل المدرسى حتى لا يضيع التلميذ الضعيف مع التلميذ القوى فى فصل واحد فيتعطل القوى ويتخلف الضعيف .

ثانياً : التوجيه للتعليم الإعدادى :

نظراً للظروف الاقتصادية لا يستطيع الدولة أن تفتح من المدارس الإعدادية ما يتسع لقبول جميع من أتموا الدراسة بالمرحلة الابتدائية . ولذا يتعين علينا أن نسمح بتعليم بعض التلاميذ فى المدارس الإعدادية دون البعض الآخر . فعلى أى أساس نختار هؤلاء الذين سفتح أمامهم فرص إتمام التعليم ؟ ومن الذى تكون له الأسبقية فى القبول بالمدارس الإعدادية ؟

إن الذى يحدث الآن هو أن يتراحم التلاميذ على المدارس الإعدادية . وتزداد درجة هذا التراحم فى المناطق التى يقل فيها عدد هذه المدارس . وكثيراً ما يكون بعد المدرسة الإعدادية عن مسكن التلميذ عاملاً هاماً فى تخصيص القرصة عليه لدخولها وبهذا السبب يحرم كثيرون من أبناء الريف والفقراء الذين لا تسمع لهم موارد المصالحاة بالاتفاق على ما تقتضيه الإقامة بالقرب من تلك المدارس أو مشقة الانتقال إليها .

ولقد حاولت الوزارة فى سياستها التعليمية الجديدة أن تضع أساساً قريباً من العدالة لقبول المدارس الإعدادية فجعلت هذا القبول مقيداً بالنجاح والتفوق فى امتحان تحريرى فى الحساب واللغة العربية .

وهذا — وإن كان مقياساً صالحاً للانتقاء فى الوقت الحاضر — معرض لعيوب كثيرة ترتبط بميوب الامتحانات التى نعرفها جميعاً ، ولهذا كان من الضرورى أن نحسن طريقة هذا الامتحان من حيث وضع أسئلته وطريقة إجرائه وتصميمه بحيث نجعله متجهماً إلى قياس الاستعداد العقلى والقدرة على التحصيل ومتابعة الدراسة بالمراحل التالية .

ومن الممكن أن تسترشد بأسس التوجيه التعليمي في تحسين هذا الامتحان بما يأتي :

(١) عمل دراسة تقييمية منتظمة لكل تلميذ مدة إقامته بالمدرسة الابتدائية بحيث تسجل نتائج هذا التتبع في بطاقات وسجلات مدرسية شاملة على أن تستعين بها في الحكم على مدى صلاحية الطفل لمتابعة الدراسة بأنواع التعليم التالية . وهذا نضمن أن يكون لمدرس المدرسة الابتدائية رأى في توجيه التلميذ .

(٢) عمل اختبارات لقياس الاستعداد العقلي العام أو الذكاء ، وتوجد الآن اختبارات كثيرة تصلح لتمييز الأغباء وتفيد في انتقاء أكثر الأطفال ذكاء وأصلحهم استعدادا لمتابعة الدراسة بالمراحل التالية .

وقد أخذت البلاد الأجنبية بهذه الاختبارات . ففي إنجلترا مثلاً تجرى كل منطقة على تلاميذها اختبارات الذكاء مرتين في نهاية المرحلة الابتدائية لتستعين بالنتائج عند النظر في توجيه التلميذ للمراحل التالية .

(٣) من الممكن أن تقاس قدرة الطفل على التحصيل المدرسي في المعلومات العامة بأسئلة في المستوى المناسب تشمل المعلومات المحيطة بحياة الطفل في هذه المرحلة كذلك التي يتأثر بها في حياته في المنزل وفي المجتمع المدرسي والمجتمع العام . وذلك لقياس مدى قدرته على امتصاص المعلومات العامة وكسبها إذ أن هذا يعتبر مقياساً لقدرته على التحصيل ولكفاءته العقلية ويقظته وحبه للاستطلاع وقدرته على الفهم .

(٤) تكمل هذه الاختبارات باختبارات تحصيلية في الحساب واللغة العربية على أن يراعى في هذه الاختبارات بعدها عن التعقيد وصلاحياتها للتنبؤ بإمكانيات الطفل في التحصيل أكثر من مجرد قياس ما حفظه الطفل أو تدرب عليه تدريباً آلياً مؤقتاً ليس له صفة الثبات عند الطفل .

ومن الأفضل أن تجرى هذه الاختبارات كلها بالمدرسة الابتدائية ذاتها حتى يكون التلاميذ في جو طبيعي ولا مانع من أن يشترك المفتشون ورجال التعليم الأعدادي في وضع الأسئلة مع المختصين في علم النفس والقياس العقلي ... ومن النتائج الإجمالية لسلك هذه الاختبارات والاعتبارات الأخرى يمكن أن نضمن أساساً عادلاً للتوجيه والاختبار للدارس الإعدادية وغيرها من المدارس التالية للمرحلة الابتدائية .

ثالثاً التوجيه للدارس الثانوية والفنية :

صحت الشكوى من فشل التعليم الفني بأنواعه المختلفة من تجارية وزراعية وصناعية ، إذ أن خريجي هذه المدارس لا يعملون فيما أعدتهم له مدارسهم بل لقد انصرف معظم خريجي هذه المدارس إلى العمل في التدريس وإلى الوظائف الكتابية مع أنهم لم يعدوا لذلك .

وقد يكون سبب ذلك راجعاً إلى عيوب في مناهج الدراسة أو طرق التدريس وقد يكون السبب في السوق ذاتها ؛ أي في المجتمع الخارجي من حيث زيادة الطلب على المدرسين والموظفين الكتابيين ونقص الطلب على العمال والصناع المعدين لإعداداً فنياً بالمدارس الفنية المختلفة ... أو نحو ذلك .

ومهما يكن الأمر فما لا شك فيه أن من أهم أسباب فشل التعليم الفني في تأدية رسالته هو نوع التليذ الذي يلتحق بتلك المدارس . فقد جرت العادة على أن يلتحق بالمدارس الثانوية النظرية معظم الناجحين في الشهادة الإعدادية من المتفوقين ، وترك البقية الباقية ممن لا يصلحون لها .. فيضطر هؤلاء الذين لفظهم التعليم الثانوي إلى الانحياز للتعليم الفني ؛ لا لأن لديهم الاستعدادات المناسبة ولكن لمجرد رغبتهم في إتمام التعليم بأي شكل يمكن .

والنتيجة الطبيعية لذلك أن يتجمع ضفاف التلاميذ من النواحي العقلية والتحصيلية في هذه المدارس الفنية فيبسط مستوى التعليم فيها وتضعف الروح الابتكارية والمعنوية بين تلاميذ تلك المدارس ويشعر مدرسوهم والقائمون بالأمر فيها بأنهم أقل شأنًا من زملائهم بالمدارس الثانوية التي تأخذ المتفوقين وترك لهم الضعفاء .

ولهذا نجد خريجي المدارس الفنية أقل قدرة على الكفاح الفني وأقل إقبالاً على اقتحام ميادين الحياة العملية في الزراعة والتجارة والصناعة ؛ بل نجدهم يتجهون إلى أسهل السبل وأيسرها كالاشتغال بالتدريس والأعمال الكتابية .

وليتمهم ينجحون فيها بل أنهم يفشلون تماماً لأنهم لم يعدوا لها . وتكون النتيجة الطبيعية أن الدولة تحسر هؤلاء مدرسين كما خسرتهم بتلاميذ بالتعليم الفني ، ويضيع على الدولة ما أنفقته في سبيل إعدادهم الفني للصناعة والتجارة والزراعة ، وبذلك يضعف الإنتاج العقلي العام .

ولكن ما الحل الأمثل لهذه المشكلة ؟ وماذا تشير به أسس التوجيه التعليمي هنا ؟

إذا خصنا النظم التعليمية في الخارج فالتنا نجد للتعليم الفنى أهمية لا تقل مطلقاً عن أهمية التعليم الثانوى النظرى .. فى إنجلترا مثلاً ينتقى التلاميذ للتعليم الفنى من أكثر التلاميذ ذكاء وقدره علمية شأنهم فى ذلك شأن من يختارون للتعليم الثانوى النظرى ، وهى تختار لـهذين النوعين من التعليم — الثانوى النظرى والثانوى الفنى — ما لا يريد عن الأرباعى الأعلى من المتفوقين فى المدارس الابتدائية . أى أنها ترتب التلاميذ على حسب النجاح فى امتحانات المسابقة ثم تأخذ منهم بالترتيب ما لا يريد عن ٢٥ ٪ من مجموع التلاميذ لـهذين النوعين من التعليم . أما الباقون وهم ٧٥ ٪ تقريباً فيذهبون لاتباع تعليمهم بـمدارس ثانوية تكميلية تعرف بالمدارس الثانوية الحديثة وهى التى تقابل المدارس الابتدائية الراقية فى نظام التعليم المصرى الجديد .

وإذن فالتعليم الثانوى الفنى فى إنجلترا يختار له أحسن التلاميذ ذكاء . وفوق ذلك يعطى هؤلاء التلاميذ اختبارات أخرى تقيس القدرات العملية والفنية كالقدرة الميكانيكية وغيرهما لئلا يقل من يقبلون فى التعليم الفنى ومن يتركون للتعليم النظرى .

فلو أريد التعليم الفنى النجاح فى مصر فيجب أن يكون الاختيار له مبني على الأساس الآتية :

- ١ — ألا تقبل المدارس الثانوية النظرية أكثر من ٣٠ ٪ ممن تخرجهم المدارس الإعدادية وهؤلاء يكونون لتنفيذ الجامعات فيما بعد — أما الباقون فيتركون لاختيار المدارس الفنية من بينهم كفايتها بناء على ما تضعه لهم من مقاييس واختبارات
- ٢ — أن تعمل المدارس الفنية على ترغيب التلاميذ المتفوقين فى الاستعداد العقلى فى الالتحاق بها عن طريق المكافآت المالية والتشجيع بشتى الطرق وألا تفتح أبوابها لكل من يتقدمون إليها بل تختار من بينهم من تتوفر لديهم الاستعدادات المناسبة لكل نوع من أنواع هذا التعليم .

- ٣ — يجب أن تعقد كل نوع من هذه المدارس امتحانات خاصة لقبول أصلح التلاميذ للسير فى دراستها على أن توجه المدارس الصناعية فى اختباراتنا إلى الاهتمام بقياس القدرات العملية أو الميكانيكية ، وقدرات التصور البصرى المكانى بجانب قياس الصفات النفسية اللازمة للأعمال الصناعية والميول الفنية الصناعية . أما المدارس الزراعية فتهتم بقياس القدرات العقلية الزراعية والعلبية والقدرات البدنية بجانب قياس الميول الخلوية والصفات الملائمة للهن الزراعية كحب الطبيعة والميل لتربية الحيوان . أما المدارس التجارية فتهتم بقياس القدرات الرياضية والقدرات الكتابية

كأعمال التوبوب والتصرف والميول الاقناعية وغير ذلك من الصفات النفسية التي تساعد على النجاح في الأعمال التجارية .

هذا ويجب أن تكون عملية التوجيه التعليمي مستمرة طول مدة الدراسة بحيث يمكن أن يسمح بتحويل الطالب الذي تبين بروزة و ظهور استعدادة في ناحية أخرى غير التي اتجه إليها خطأ ، وبحيث تقلل من حالات إرغام الطالب على الاتجاه إلى طريق دراسي لا يتفق مع ميوله الحقيقية واستعدادة الطبيعي .

بهذا يمكن أن تقل ظاهرة الرسوب ويقل الاخفاق والياس وما اليهما مما يتعرض له كثير من التلاميذ بسبب اتجاههم - خطأ - إلى سبل لم يتهيئ لها الطبيعة .. وإذا كان الاتجاه الحديث في الإصلاح الاجتماعي بمصر يؤكد أهمية تصنيع البلاد وتشجيع المهن الفنية المختلفة فإننا بهذا التوجيه التعليمي للمدارس الفنية نسير روح العصر ونهدف إلى الغاية التي ترجوها البلاد .

رابعا : التوجيه التعليمي للسكليات والمعاهد العليا :

يتوقف إصلاح المستوى العلمي لطلاب الجامعات والمعاهد العليا أولا وأخيراً على نوع الطالب الذي تقبله كل كلية أو معهد .. والذي يحدث الآن هو أن يضغط الطلاب من حملة الشهادة التوجيهية على السكليات المختلفة فتضطر لقبولهم تحت ضغط ظروف كثيرة . وقد جرى العرف على أن مجرد الحصول على الشهادة التوجيهية يكسب الشخص الحق في مواصلة التعليم العالي .

ولكى تنظم مسألة قبول الطلاب بالجامعات والمعاهد العليا وفقاً لاسس توجيه التعليمي السليم يجب أن نراعى الاساسين الآتين :

(١) ألا يسمح بالتعليم في المدارس الثانوية النظرية الموصلة للجامعة إلا لنسبة قليلة من الطلاب ، وهم من أوتوا القدر الكافي من الذكاء والاستعداد العقلي للنجاح في التعليم العالي من غير ضياع في الجهد الاقتصادي والنفسى . ولو أخذنا بهذا الاعتبار لوجدنا أن هؤلاء أقلية تناسب عدداً وما تسمح به إمكانيات الجامعات والمعاهد العليا . وبهذه الخطوة نضمن توفير الجهد الضائع في تخريج ذلك السيل من الطلاب الذين يتعلمون تعليماتاً ثانياً نظرياً وتضيق بهم الجامعات فيخرجون للحياة وهم أنصاف متعلمين . وكان الأولى هؤلاء أن يتجهوا للتعليم الفني منذ البداية ليتسلحوا بتعليم أجدى وأنفع يساعدهم على شق طريقهم في الحياة .

(٢) يجب ألا يكون للشهادة التوجيهية وحدها قوة إجبار الكليات على قبول حاملها من الطلاب .. ولا بد أن تعقد كل كلية أو معهد عال اختبارات للقبول فلا تنقيد كثيراً بمجرد النجاح في التوجيهية وإنما تهتم بقياس الاستعدادات العقلية اللازمة للنجاح في نوع الدراسة المطلوبة . فن الواضح أن الطالب الذي يريد أن يصبح محامياً يجب أن يكون عنده استعدادات لغوية ومنطقية وإقناعية تختلف عن الاستعدادات التي يجب توافرها في الطالب الذي يريد أن يصبح مؤلفاً أو مترجماً أو صحفياً . والطالب الذي يريد أن يصبح مهندساً يجب أن تتوفر عنده استعدادات تختلف عن تلك التي تتوفر عند من يريد أن يعمل كيميائياً مثلاً .

هذا ومن الممكن أن تفيد الكليات الجامعية من الاختبارات الأجنبية التي طبقت في إنجلترا وأمريكا — للقبول بالكليات المختلفة — حيث يمكن تصديرها . وعمل اختبارات أخرى مناسبة للبيئة ونوع الدراسة الخاصة بكل معهد أو كلية .. وفي مصر الآن من رجال التربية وعلم النفس من يستطيعون الإسهام في هذا العمل الفنى .

بهذا نضع الطالب في الطريق الذى يتفق مع ميوله وقدراته فنعمل من جانبتنا على الإفادة من الثروة الذهنية للأفراد من مختلف الطبقات ونتيح الفرصة للانتفاع بالموهب الموجودة عند أبناء الوطن من غير أن يكون للاعتبارات المادية كالفقر والإقامة بعيداً عن المدارس أثرها الذى نراه الآن في تعطيل تلك المواهب وحرمان البلاد من استغلالها .

وبهذا أيضاً نعمل على تلافى الأضرار الاقتصادية والنفسية التى تنشأ من تعثر الطلاب عن التحاقهم بكليات لا تتفق مع استعداداتهم فيسببون الشقاء لأنفسهم ولغيرهم .. ويضيعون الفرص على غيرهم من هم أكثر منهم كفاءة ومن يرجى منهم خفياً لأنفسهم ولغيرهم .

تلك خطوط عامة لمشكلة التوجيه التعليمى .. وهى مشكلة حيوية في إصلاح التعليم بل وفي الإصلاح الاجتماعى كله .. وتعتبر مفتاح النهضة لمن يريد أن يصل بالوطن إلى مايرجى له من خير ورقى .

دور التعليم الريفي في المجتمع المصري

للدكتور ابراهيم عصمت مطاوع

مدرس أول التربية

بمدرسة المعلمين الريفية — منشأة القناتر

تؤكد أحدث أبحاث التعليم الريفي ، في أكثر من خمسين دولة ، بأنه عملية تفاعل مستمر بين الفرد وبيئته الريفية ، سواء أكانت مادية أم اجتماعية ، وأنه وثيق الصلة بحياة الريف ومشكلاته وحاجاته وأما نيه ، وأن هدفه الأول هو تغيير المجتمع الريفي والنهوض به إلى مستوى اقتصادي وصحي واجتماعي وتعليمي أفضل ، وعلى هذا فأسلوب التعليم الريفي هو التعلم بالعمل ، ومواجهة مشكلات الريف الحقيقية لمواجهة صريحة مباشرة بدراستها ولحلها والعمل على التماس الحلول لها .

وتؤكد تلك الأبحاث أنه قد ثبت فشل التعليم الريفي النظري الشكلي ، الذي يقف بعزل عن حياة الريفيين ومشكلات مجتمعاتهم ، وأن القوة الكامنة في التعليم الريفي قوة هائلة بوسعها إذا استخدمت إلى أقصى حدودها ، أن تحدث ذلك التغيير الاجتماعي . ولا شك أن ذلك يستدعي تشريح المجتمع الريفي تشريحا علميا دقيقا بقصد دراسته . ويكون ذلك مصحوبا بالعمل والنشاط والإنتاج والتطلع إلى مستقبل أفضل وبذلك تتكون لإرادة الإصلاح بين سكان الريف ليرفعوا أنفسهم بأنفسهم .

ومن الطبيعي أن تفتق مناهج وطرق العمل بالمؤسسات الريفية المختلفة (سواء أكانت مدارس ريفية أم راقية أو معاهد لإعداد المعلمين الريفيين أو مراكز اجتماعية ريفية أو وحدات زراعية أو صحية أو جمعيات تعاونية أو مراكز للتدريب الأساسي الريفي) من ذلك التحليل العلمي لمشكلات المجتمع الريفي المصري بماضيه وحاضره .

وإن نظرة إلى بعض الإحصاءات لتؤكد أهمية الريف وامكانيات أهله ومؤسساته . فسكان الريف يكونون ما يزيد على ثلاثة أرباع الأمة ، وبالريف ما يزيد على ٧٥٠٠

مدرسة تكون ثلاثة أرباع مدارس الامة وتضم تلك المدارس ما يزيد على مليونين
إلا ربعاً من التلاميذ وهم يكونون حوالى ثلثي تلاميذ الامة. وبالريف ما يزيد على
٢٥٠٠٠ مدرس يكونون أقل من ثلاثة أخماس مدرسى الامة — كما يوجد بالريف
ما ينيف على ٢٠٠ مركز اجتماعى وما يزيد على ١٢٠٠ جمعية تعاونية . وإذا استخدمت
تلك المؤسسات على أساس من التنسيق ووحدة الغرض أمكن للتعليم الريفى أن
يساهم مساهمة حيوية فى حل مشكلات الريف الاقتصادية والاجتماعية والصحية .

ويمكن أن تذكر بعض أمثلة لما تستطيع المؤسسات الريفية أن تعمله فى هذا
الاتجاه .

فن الناحية الاقتصادية لا شك أننا فى حاجة إلى زيادة الإنتاج . ولا يمكن التعليم
الريفى أن يقف بمعزل عن تلك المشكلة ، فيمكن كل مؤسسة ريفية أن يلحق بها مزرعة
نموذجية مصغرة يديرها الطلبة الريفيين أو القرويين أنفسهم وتجربى بها تجارب على
أفضل البذور وطرق الري والتسميد ومكافحة الآفات والحشرات بحيث يكون مقياس
نجاحها مدى انتشار ما تفصل إليه من نتائج إلى القرويين . ويستدعى هذا أن يدعى
الريفيين بانتظام ليقارنوا بين طرقهم التقليدية والطرق الحديثة المحسنة — ويمكن
تطبيق المبدأ نفسه على منتجات الألبان وتربية الدواجن والنحل ودود القز والصناعات
الغذائية المختلفة . ولا غرابة فى ذلك فبعض مدارس الفلبين وبورما وباكستان
تفحص عينات التربة للفلاحين مجاناً ، وتوزع عليهم الشتلات وصغار الدواجن المنتقاة
وتصلح أراضهم البور وتلشر بينهم الصناعات الريفية المحسنة ..

ومن الناحية الاجتماعية يمكن المؤسسات الريفية أن تقوم بدور كبير فى مشكلة
ذات خطورة ، هى التزايد المستمر فى السكان ، ففي الوقت الذى زادت فيه مساحة
الأراضى الزراعية فى الـ ٧٠ سنة الماضية بمقدار الخمس وازدادت مساحة المحاصيل
الزراعية بمقدار الثلث نجد أن الزيادة فى السكان بلغت ثلاثة أمثالها . فتوسط نسبة
الوفيات ٢٦ فى الألف ، أى أن سكان مصر يزيدون بمعدل حوالى ثلث مليون سنوياً ،
وبرقى المستوى الصحى ستقل نسبة الوفيات وتزداد السكان بنسبة أكثر ولا سيما
فى الريف حيث يزيد عدد أفراد الاسرة ، فعلى المؤسسات الريفية أن تنشر بين أهل
الريف الإحسان بهذه المشكلة وضرورة تحديد النسل أو رفع الحد الأدنى لسن
الزواج — كما يمكن تلك المؤسسات أن تقوم بدور هام فى مكافحة الخزعبلات

والترهات والبدع التي تعوق تقدم مجتمعا الريفي مثل الخوف من الحسد ووضع التماسم والزار والإيمان بالبعث وزيارة الأضرحة والمقابر والعلاج لدى الحلاقين والتخوف من الذهاب إلى المستشفيات للعلاج ، ولابد من ارجاع تلك العادات عند دراستها إلى أصولها التاريخية ومحايلها عن طريق التعليم الريفي — وترتبط هذه النقطة أيضا بإحياء تاريخ مصر القديمة وتراثها المجيد بحيث يستمد الريفيون وصانعو الحضارة المصرية القديمة ، قوة تعينهم على مواجهة مشاكل الحاضر والثقة في مستقبل أحسن ، وليس هذا بعيد فإن انتقال الدنمرك إلى دولة متفوقة ذات مستوى رفيع يرجع أول ما يرجع إلى مدارسها الريفية 'Folk Schools' ومدارس الشعب ، والتي تسير على أساس تعاوني . ومحور العمل بها هو إحياء العزة القومية ، وتربية إرادة الإصلاح بين أهل الريف . ولاشك أيضا أن المؤسسات الريفية يمكن أن تشجع التعاون والحركة التعاونية كوسيلة لبناء مجتمع متماسك سليم ، ولاسيما إلى تعلم التعاون بين أهل الريف إلا بأن ينشئوا جمعية تعاونية يتدربون فيها عمليا على خبرات تعاونية ، وأما نما أمتة من إنجلترا والبلاد الاسكندنافية تدل على مدى تقدم تلك الأمم عن طريق الحركة التعاونية .

ولا يمكن أيضا المؤسسات الريفية أن تفق بمزول عن مشكلة الأمية ، فليس مما يشرف وطننا أن يبقى ما يزيد على ثلثي السكان لا يعرفون القراءة والكتابة . ونحب أن نلفت النظر هنا إلى أن كتب القراءة والكتابة الجديدة لابد أن تستمد مادتها وطريقتها من حياة الريفي ومشكلاته الحيوية وتراثه بمزوجة بأحدث مبادئ التربية وعلم النفس ومؤدية إلى إدراكه لمشكلاته وتوجيهه إلى أفضل الطرق لعلاجها .

أما من الناحية الصحية فيمكن المؤسسات الريفية أن تقوم بدور كبير في رفع المستوى الصحي أو يمكن الطلبة والريفيون الكبار أن يتعاونوا في مشروعات منها ردم البرك والمستنقعات في قراهم ووش الد.د.ت في منازلهم والوقاية منها — كما يمكن أيضا أن يتعاون الطلبة وأهل القرية في تنظيف القرى وإنارتها وتحسينها ، وليس ذلك بعسير ففي تركيا تقوم معاهد الريف Village Institutes برصف الطرق وإصلاح القديم منها ومد أنابيب مياه الشرب النقية ومقاومة الأمراض المنتشرة بالريف وبناء محاسن شعبية وتقديم تمشيلات صحية ريفية على مساح شعبية متنقلة . وتفتح تلك المعاهد أبوابها للقرويين من جميع الأعمار طوال السنة كمرکز اجتماعي وصحي وثقافي . وللمؤسسات الريفية دور هام في مشكلة تخطيط القرية وتحسين منزل الفلاح ، فمثلا

في مدرسة المعلمين الريفية بمنشأة القناطر الخيرية قام الطلبة بأنفسهم ببناء نموذج لقرية زاروها عدة مرات ودرسوا عيوبها ثم قاموا ببناء نموذج آخر لقرية كما ينبغي أن تكون، وتفرع من هذا المشروع اختيارهم أحد المنازل التي تتمثل فيه جميع العيوب وبنوا بالمدرسة هذا المنزل، وبعد دراسات مختلفة قاموا ببناء منزل آخر بالحجم الطبيعي توافر فيه رخص الثمن واستخدام الخامات المحلية والوفاء بالفرض، ودعى الفلاحون لبناء مثله وقد سبقنا القطر الشقيق السودان في هذا الأمر إذ يتمرن الطلبة ليصبحوا مدرسين وقادة في الريف في قرية «بخت الرضا» وهي قرية نموذجية بمزرعتها، وهي لا تختلف عن قراهم الأصلية التي سيرجعون إليها بعد تخرجهم، فيما عدا أنها أفضل من حيث النظافة والصحة العامة وطرق الزراعة بالمزرعة والصناعات الزراعية المحسنة مع استخدام الخامات المحلية، ويتبع أيضاً نفس الاتجاه في الصناعات الريفية من حصير وغزل ونسج ونجار ونجارة وبناء.

وفي الهند مثلاً قامت حركة Nai Talim ومعناها تدريس المواد الدراسية المختلفة عن طريق المشروعات والنشاط العملي والأعمال البدوية، حيث يتعلم التلاميذ الغزل والنسيج والنجارة، ويحتفل الطلبة سنوياً بيوم العمال ليتوددوا عدم احتقار العمل البدوي وتشجيع احترام العامل، وتعتبر تلك الحركة في الميدان التعليمي مكملتها لحركة الزعيم الروحي غاندي في الميدان السياسي وشعارها الانتاج.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية بالرغم من تقدمها ورفق مستوى المعيشة بها فإنه قد قامت تجارب تربوية دقيقة صرقت عليها مؤسسة سلون Sloan Foundation في ولايات فلوريدا والاباما وفيرمونت بمدارسها الريفية في عدة مجتمعات منعزلة وذلك لمحاولة تحسين مستوى التغذية والسكن والملبس وكان كل ما حصل من تغيير في تلك التجارب أن الكتب الدراسية قد استبدلت بمحتوياتها كتب تدور حول هذه المشكلات وكانت نتائج هذه التجارب باهرة في رفع مستوى التغذية والسكن والملبس في القرى التي حول تلك المدارس.

وبما لا يدع مجالاً للشك أن مثل هذا البرنامج الضخم يتطلب أن تخرج المؤسسات الريفية إلى المجتمع الريفي وتدرس مشاكله الملحة دراسة واقعية علمية موضوعية وتخرج تلك الأبحاث إلى مشروعات عملية يستفيد منها الفلاح مباشرة كبناء منزل محسن للفلاح أو حظيرة حديثة للدواجن أو نشر فكرة تحديد النسل أو دفع طلبة مياه

نقية أو توزيع شتلات خضروات أو فاكهة على الفلاحين ... الخ .

ولكى يسير جهاز العمل في المؤسسات الريفية سيراً ديمقراطياً مستمراً ومنتجاً ذلك الأبحاث الريفية على أنه لا بد أن تؤلف لجان مختلفة مثل لجنة المزرعة ولجنة الحديقة ولجنة الصناعات الغذائية ولجنة منتجات الألبان ولجنة الاقتصاد الريفي ولجنة المسح الاجتماعي وكذلك لجنة المصالحات ولجنة محو الأمية ومكافحة الحرفاات والبدع ولجنة الاحسان ولجان الصحة والخدمات العامة والتربية البدنية وإحياء شعائر الدين ولجان الأشغال اليدوية والصناعات الريفية ولجان المعرض والمتحف والمكتب والموسيقى الريفية الشعبية ولجنة عمل الأفلام التعليمية والكتب الدراسية بشرط ألا يزيد عدد أعضاء اللجنة على ١٠ أفراد، وتقوم كل لجنة بعمل برنامج مدروس مرسوم ينفذ على خطوات عملية محددة وتتكون كل لجنة أو أكثر تحت إشراف خبير يساعده القرويون من مختلف الأعمار مع طلبة المدارس الريفية ومعاهد إعداد المعلمين ويشرف خبير تعليمي على عدة لجان .

وما يساعد على نجاح مثل هذا البرنامج أن كثيراً من الدول قد وصلت إلى نتائج بعيدة المدى في إصلاح مجتمعيها الريفي وتحسين مستواها الاجتماعي والاقتصادي والصحي والتعليمي — وإن قوى الإصلاح في مصر تعمل الكثير للنهوض بالقرية وسكانها إلى مستوى لائق ويتمثل ذلك في قوانين الإصلاح الزراعي المعروفة .

ولا شك أن مثل هذا البرنامج يقتضى تنسيق خدمات المستشفى والمدرسة والوحدة الزراعية والمركز الاجتماعي والجمعية التعاونية والجهاز الإداري بالقرية ... بحيث يتضح الهدف وتوحد الجهود ولعل مشروع الوحدات المجمع التي تخدم الريف خدمة شاملة يفي بهذه الأغراض مجتمعة .

الأطفال يعملوننا

للأستاذ عبد العليم إبراهيم
المدرس بمعهد التربية للعلمين

يقول رجال التربية وعلماء النفس : نحن نعلم الطفل ، ونتعلم من الطفل ، وليس عجيباً أن يكون الطفل معلماً ، وهؤلاء العلماء تلاميذه ؛ فطالما جلسوا إليه واستمعوا له ، ونقلوا عنه ، وراقبوا سلوكه وتصرفاته ، وتبعوا أساليبه في التفكير والتعبير ، واتخذوا من ذلك كله مادة خصبة شائقة ، استكملوا بها أبحاثهم ، وأنضجوا عليها نجاحهم ؛ حتى ظفروا بتلك النتائج ، التي ظهرت آثارها الحمودة ، في توجيه طرائق التدريس ، واطرد نجاحها في ميدان التربية والتعليم .

ولا شك أن الأساليب الحديثة في التربية ، قد استمدت عناصر هذا النجاح من تجارب هؤلاء العلماء ، الذين عنوا بالطفل ، وجعلوه محور أبحاثهم ودراساتهم ، واستطاعوا بفهمهم هذه الطبيعة البشرية الغضة ، أن يلائموا بينها وبين ما يراد لها من وسائل الصقل والتعليم ، وأن يبتكروا للحالات الفردية ، والطبائع الشاذة ، ما يصلح لها من أساليب التعهد والرعاية .

وقد رأينا كيف أخفقت في الماضي طرق التدريس التي انكسرت الطفل وتجاهلته ولم تكن على أسس صحيحة ، مستمدة من دراسة الطفولة دراسة علمية دقيقة .

وهذا طفل في الثامنة من عمره ، بالسنة الثالثة الابتدائية ، يهيء لنا اليوم فرصة لأن نتعلم منه شيئاً قديماً ، ولعله يساعدنا على أن نحسم الرأي ، في مسائل لا تزال موضع خلاف وتردد بيننا .

استمعت إليه وهو يتلو من الذاكرة سورة والضحى والليل إذا بها استعداداً لامتحانها فيها في اليوم التالي ، قرأ الطفل هذه السورة على النحو الآتي : —

والضحى والليل إذا بها ، ما ودعك ربك وما قلى ، وللآخرة خير لك من الأولى ، ولسوف يعطيك ربك فترضى ، ألم يجدك يتيماً فأوى ووجدك ضالاً فهدى ، ووجدك

« هادئا ، فأغنى ، فأما « من جهة » ، اليتيم فلا تقهر ، وأما « من جهة الفقير » ، فلا تنهر وأما بنعمة ربك تحدث .

وظاهر هذه القراءة يدل على أن الطفل قد أخطأ خطأ جوهرياً في ثلاثة مواضع من السورة ، وأنه لهذا في حاجة إلى أن يبذل جهداً جديداً حتى يجيد حفظها .

ولكننا لا نريد الآن أن نكتفي بهذه الدلالة العابرة ، فهي لا تصنع أمامنا شيئاً جديداً ، وإنما نريد أن نقف أمام هذه الأخطاء ، وقفة متأنية فاحصة ، نبحث منشأها وبواعثها ، ونأمل ما يلابسها من دلالات عميقة ، وما وراءها من حقائق بعيدة الأثر :

أولا : أخطأ الطفل حين نطق بكلمة « هادئا » بدل « عاتلا » ، وكلمة « الفقير » بدل كلمة « السائل » ، أى أنه استبدل بكل كلمة مرادفاً .

هذا هو تفسير مسلكه اللغوى ، وإن كنا نلاحظ أنه لم يوفق إلى المرادف الصحيح ؛ لأن كلمة « هادئا » لا تؤدي معنى « عاتلا » ، ولكن لعل الطفل حين قرأ أو سمع هذه الآية لأول مرة ، ثبت في ذهنه أن كلمة (عاتلا) تعيد المعنى الذى يفهم منها في الحديث العادى ، وهو الهدوء والأدب . فقد ألف الطفل (العاتل) أى المؤدب المذهب الهادى ، وإذن فكلمة (العاتل) ليس لها في ذهنه معنى غير هذا الذى هب عنه بكلمة (هادئا) ، على أن العاتل بالمعنى اللغوى الصحيح قد لا يكون هادئا .

وكذلك كلمة (الفقير) لا تنق في هذا المقام عن كلمة (السائل) لأن النهى الذى نهت الآية عنه ، لا يظن عادة إلا للسائل الملح الملحف ، أما الفقير فقد يتعفف عن السؤال ، فلا يتعرض لمزلقته ، ومواقف الإلحاح فيه .

ومع أن طفلنا قد أخفق في إيراد اللفظ المرادف الصحيح ، لا نستطيع أن نشكر أنه قد قصد قصداً إلى التعبير بلفظ يراه مرادفاً للفظ المقصود وهذا الاتجاه من جانب الطفل ، يقفنا على أمور هامة نوضحها فيما يلى :

- (١) أن الطفل قد فهم السورة فهما إجمالياً قبل أن يعالج حفظها .
- (٢) أنه حين قرأته السورة ، لم يكن يستوحى ذاكرته ، أو يستحى على أن تستغف باللفظ المعين المقصود ، ولو كانت هذه غايته ، وضئك عليه الذاكرة بهذا اللفظ المعين لسكت وعجز عن متابعه القراءة ، ولكنه كان وهو يقرأ ، يتمثل المعنى ويستحضر في ذهنه صورته العامة ، ثم يلتمس من قاموسه اللغوى ألفاظاً يؤدي إليها .

معنى هذه الصورة العامة . هذا هو مسلكه ، وهو مسلكنا جميعاً ، حينما نريد أن نروى حديثاً ، أو نلخص موضوعاً ، أو نقص قصة . لا نعيد ما سمعناه بالفظه ونصه ، بل نعبر عن معناه بأى صورة لفظية .

(٣) أن المدلولات المعنوية للألفاظ تثير في الأطفال نوعاً من النشاط الفكرى ، يتجه إلى ربط هذه الألفاظ بما يماثلها أو يقاربها في المعنى ، ودليل ذلك ما دفع في ظن هذا الطفل أن مظهر (العائل) أدب وهدوء ، وأن السائل عادة يكون فقيراً .

(٤) أن الطفل بهذه المحاولة ، التى استمات فيها بالمرادف ، قد أحرز نجاحاً . وأدرك غايته من عرض المعنى ومتابعة القراءة دون توقف ، ليقنع نفسه بأنه حفظ . وكان يسمنا أن نعذره ، وأن نكتفى منه بالمرادف الصحيح ، لولا أنه يقرأ القرآن في مقام لا تقبل فيه القراءة بالمعنى .

هذه الأمور الأربعة ، التى كشف عنها خطأ هذا الطفل ، جدرة أن نستفيد منها ، وأن نهتدى بها إلى الطريق القويم ، في تحفيظ الأطفال من ناحية ، وفي تنمية ثروتهم اللغوية من ناحية أخرى :

[أ] فقد اتضح لنا أن فهم المعنى يجب أن يسبق الحفظ ، وأن هذا الفهم يساعد على سرعة الحفظ وإجادة ؛ ولهذا كان من الخطأ تكليف التلاميذ حفظ النص ، قبل شرحه وفهم معناه .

[ب] أن تصور المعانى أساس هام لتحصيل الثروة اللغوية ، والنمو اللغوى عن طريق كسب مفردات جديدة ، لا يكون يعرض هذه المفردات مفسرة بمفردات مثلاً ، فهذا النوع من المفردات يعرض جامداً ميتاً ، ليس له حياة في أذهان التلاميذ ، وإنما يكون هذا النمو اللغوى يعرض المفرد الجديد . في صورة فكرية عامة ، تقع عليه من كل جانب أضواء كاشفة ؛ فينسب هذا اللفظ الجديد إلى الذهن ، مقترناً بتلك الصورة المعنوية ، وطبيعى أن التوفيق في اختيار هذه الصورة التى تشوق الأطفال وتستميلهم يساعد على سرعة هذا النمو اللغوى وعلى اطراده .

[ج] ومن هنا يتبين لنا خطأ الطريقة التى يتبعها بعض المدرسين ، خلال دروس المطالعة والنصوص ؛ إذ يعرضون المفردات الجديدة الغريبة ومرادفاتها في جداول معقدة صماء ، فهذه الطريقة على ما فيها من إملال للتلاميذ والإقبال عليهم ، تجافى طبيعتهم في الكسب اللغوى .

والطريقة المثلى ألا نشرح كلمة بكلمة ، وإنما تعرض الكلمة الغريبة في جوالفكرة وداخل إطار الصورة العامة للمعنى، عرضاً طبيعياً شائعاً، وبهذا يأسر الذهن إليها ؛ فيستقبلها في يسر وإسافة .

[د] وخطأ آخر يقع فيه بعض المدرسين والمؤلفين ، وهو أنهم يقدمون للتلاميذ في دروس التعبير مقدرات أو جملامبتورة متقطعة ؛ ليستعينوا بها ، فهذه المادة اللغوية التي يظنون أنهم يزودن بها التلاميذ ، مادة ضالة هائلة ، ليس لها نسب تلتحق إليها أو أصل ترتبط به ؛ ولهذا لا تثبت في أذهان التلاميذ ، ولا تصيح جزءاً أصيلاً من ثروتهم اللغوية ، بل سرعان ماتهاوى وتسقط من وعى الذاكرة ، فإذا حل التلبس حلاً على استمالها في تعبيره بدت نائية قلقة غريبة ، كرقعة بغيضة في ثوب أنيق .

ثانياً : أخطأ الطفل أيضاً إذ قرأ : فأما د من جهة ، اليتيم فلا تقهر ، وأما د من جهة الفقير ، وهو نوع من الخطأ طريف ، لا نقابله بالعبوس والامتعاض بل بالبشاشة والابتسام ، وتحليل هذا الخطأ يكشف لنا أمراً هاماً :

فقد قمنا أن الطفل فهم السورة فهماً إجمالياً قبل أن يكلف حفظها ، فلما قرأ لأول مرة نص الآية : فأما اليتيم فلا تقهر ، وأما السائل فلا تنهر ، فهم بثقافته اللغوية ، وبما وراه في ذهنه من المعنى ، أنه أمام أمر متعدد الأوجه ويحتاج إلى تفصيل الرأي في كل وجه من هذه الأوجه المتعددة .

وقد ألف الطفل في لغة الحياة العادية ، أن يسمع في مواطن التقسيم والتفصيل كلمة د أما من جهة . . وهو نفسه يستعمل هذا التعبير في مثل هذا المقام ، فلما وصل في قراءته من الذاكرة إلى هذا الجزء من السورة أطلق لفته على جميعها المألوفة ، فنطق فأما د من جهة . .

وتبضح لنا من هذا أن اللغة العادية ، حتى التي يستعملها الأطفال غنية بالأساليب والأدوات التي تؤدي مهام خاصة ، ففيها كثير من أدوات النفي والاستفهام والجواب وفيها كذلك بعض صيغ التوكيد والشرط والتعليل والربط وغير ذلك من المعاني ، أي أن فيها كثيراً من هذه الظواهر اللغوية ، التي اصطلاح القدماء على تسميتها قواعد النحو والصرف .

وهذا يدعونا إلى أن نعيد النظر في مناهج هذه القواعد ، التي نعصها للتلاميذ ونسأل

أنفسنا : هل من الضروري حشد هذه الأبواب جميعها في مناهج القواعد ؟ وهل التليذ
 نى حاجة إلى كل هذه الأبواب حتى يسلم من الخطأ في النطق والكتابة ؟ وأليس من الصواب
 أن نكتفى بالقواعد التي تتصل اتصالاً مباشراً بصحة الضبط وطريقة تأليف الكلام
 ونخذف غير ذلك من الأبواب التي لا تعدو هذه الظواهر الشائعة في اللغة المألوفة العادية
 ونقتصر علاجها على تدريبات كثيرة تكفل تصويب ما يقع في هذه اللغة العادية من
 خطأ أو تحريف .

من العبث وإضاعة الوقت . أن نقشبث بتوسيع نطاق القواعد ونثقل على التليذ
 بهذه الضوابط ، التي يجدها في لغته ، ويحسن استعمالها بفطرتة ، إنما بذلك ندفعه إلى
 نوع من الاضطراب والارتباك ، حين يتوهم أننا نقدم له شيئاً جديداً ، وما هو عليه بمجديد .

يجب أن نقيم وزناً للغة الطفل ، ونأخذ منها أساساً نركز عليه في كل نشاط لغوي
 فليست اللغة العادية العامة إلا تعريفاً للفصحى ولست بهذا أَدعو إلى إمداد الفصحى
 أو التخفيف من قيودها ، ولكنني أريد أن نطمئن إلى أن اللغة العامة في كثير من
 ظواهرها أساس صالح ، ولا يعوزها إلا التهذيب والتصويب ، ونحن مضطرون إلى
 التسليم بهذا الأساس بل ليس لنا مندوحة عنه في المراحل الأولى .

وتحضرني الآن عدة أمثلة تبين أن في مناهج القواعد كثيراً من الأبواب والمسائل
 التي يمكن حذفها ، لأنها فطرية في الكلام العادي ، ويمكن الاطمئنان إلى استعمالها
 استعمالاً صحيحاً بكثرة التدريب ، ومن هذه الأمثلة :

دخلت يوماً على أحد طلبة المعهد ، في أحد فصول السنة الثانية بمدرسة إعدادية ،
 فوجدته يدرس للتلاميذ درساً في القواعد موضوعه : تأنيث الفعل ، ورأيت أنه قد أسرف
 على نفسه ، وعلى تلاميذه ؛ إذ ملأ السبورة بمجدول معقد ، توازنت فيه الخطوط
 وقاطعت ، وتعددت فيه الأمثلة ، وفصلت القواعد ، فريث للتلاميذ ، وصبرت نفسي
 على هذا الأمر المرير ، وبعد انتهاء الحصة سألت الطالب : فيم كل هذا العناء ؟ وما
 الفائدة العملية لهذا الدرس ؟

فقال : ليحسن التلاميذ النطق بالجملة الفعلية ، فيلاحظوا بالفعل علامة التأنيث .
 إذا كان الفاعل مؤنثاً ، فقلت : وهل هذا الأمر يحتاج إلى هذا الدرس الطويل
 المريض ؟ أليس هذا فطرة وسليقة في الكلام ؟ وهل تظن أن هناك شخصاً أو طفلاً

لا يحسن أن يقول : أكل محمد وأكلت فاطمة ، فيقول مثلاً : أكلت محمد وأكل فاطمة ؟ فقال الطالب وقد أخذته الحجة وراعه الحقيقة ، ولكن هذا الموضوع باب في المنهج ، وله في الكتاب المقرر باب فصلت فيه القواعد تفصيلاً ، فقلت ولعل الكتاب قد زين هذه القواعد بطائفة من المصطلحات ، وأقامها معركة ، وخلق من الحجة قبة ، ثم قلت إن في مناهج القواعد كثيراً من أمثال هذه المسائل التي لا تحتاج إلى هذا العناء ، فأبحث عنها ، وسجل ذلك كله في ملاحظاتي عن المناهج والكتب المدرسية .

* * *

هذه دراسة عاجلة هينة ، لغتني إليها ما لاحظته عرضاً في قراءة ذلك الطفل ، وأنا واثق أن في لغة الأطفال ، وأسئلتهم وإجاباتهم ألواناً من التفكير والتعبير ، جديرة أن تدرس دراسة علمية دقيقة ، فتكشف عن حقائق قيمة ، ذات أثر في ميدان التربية والتعليم .

ولئن أرى أن من واجب المدرسين ، الذين يقدرّون رسالتهم ، ويخلصون لها ، أن يولوا هذه الناحية شيئاً من عنايتهم ، فيختلسوا من أوقاتهم فرصاً يلقون فيها أسماعهم إلى تلاميذهم في الفصل ، وأولادهم في المنزل ويسجلون عنهم ما يرونه مفيداً صالحاً ، ثم يعرضون هذه الملاحظات للبحث والمناقشة في اجتماع مدرسي ، أو ندوة تربوية ، أو مؤتمر تعليمي ، فلعلنا بهذا نضيف من وقت لآخر شيئاً جديداً إلى ما لدينا من ثمار التجارب التربوية .

* * *

بدالي أول الأمر أن أجعل عنوان هذا الموضوع (ملاحظة) ولكنني آثرت هذا العنوان (الأطفال يعلموننا) ، أملاً في أن أحفز ذوي الهمم من إخواني المدرسين إلى متابعة هذا اللون من الدراسة ، وأن يظل هذا العنوان مفتوحاً في صحيفة التربية ، وبحيثا تجريبياً مستمراً ، تعرض نتائجه تباعاً في هذه الصحيفة ، فإن فن التدريس ، كما يتطلب منا أن نفهم كيف نعلم الأطفال ، يتطلب منا كذلك كيف نتعلم من الأطفال .

فى توجيـه الشباب الجامعى

إعداد قادة لمصر الغد

للدكتور مختار حمزة

المدرس بمعهد التربية للمعلمين

الشباب الجامعى فى أى بلد من البلدان يعد ذخيرة الوطن ، فهو خلاصة الجيل وهو الذى يحتل المراكز التى لا بد أن تودى إلى أعلى المناصب . فهذا الشباب المتعلم المثقف هو الذى حصل على أكبر قسط من التربية وأكبر قدر من الخدمات تستطيع الدولة أن تؤديه لأبنائها ، ومن هؤلاء يتخرج قادة المجتمع فى شتى الميادين .

للشباب الجامعى قدرات كامنة لا تظهرها ولا تستغلها دراساتهم على أحسن وجه . لذلك ، فإننا نرى هؤلاء الشباب يفكرون داخل الجامعة بطريقة تختلف عن تلك التى يفكرون بها خارج جدران الجامعة ونجدهم خارج الجامعة يفكرون بطرق مختلفة حسب المجالات التى يتعرضون إليها ، ففي الداخل ، نجد الغالبية منهم يفكرون تفكيراً محدوداً بقبود مختلفه من المناهج والكتب والمحاضرات والامتحانات ، ولا نستطيع فى كثير من الأحيان أن نقول أنه تفكير على وبحث جدى للموضوعات التى تدرس . نجد عدد أقل جداً من الطلبة يعيشون فى مستوى جامعى صحيح ، أى يبحثون ويطلعون ويناقشون ويفكرون ويحيون حياة رياضية واجتماعية صحيحة ، أما الغالبية العظمى فأحوا لهم فى كل هذه النواحي لا تدعو إلى الغبطة أو الارتياح .

أما فى خارج الجامعة ، فالطلاب فى كثير من الأحيان ، لا يكاد يميز نفسه عن الشباب غير المثقف فى تفكيره ومسلكه واندماجه فى الحياة الاجتماعية . فهل معنى ذلك أن حالة الطلبة الجامعيين تدعو إلى اليأس ، أم ماذا ؟ ربما يتبادر ذلك إلى الذهن ، ولكن غرضى من هذا المقال هو أن أنفى ذلك نفياً باتاً .

وإني أتحدث عن يقين وعن خبرة وأقرر أن الغالبية العظمى من طلابنا في الجامعة غير راضين عن أنفسهم وبودون أن يصلحوا من أنفسهم، ويتمنون التوجيه والإرشاد ويتقبلونه بكل شكر وامتنان، ويستجيبون إليه بقلوبهم وعقولهم، فإذا وجدوا هذا الجو المطمئن المشجع فإنهم يفكرون تفكيراً قيماً منتجاً، ويسلكون سلوكاً يميزهم عن غيرهم ممن لم يتمتعوا بالفرص التي أتيت لهم.

لمست ذلك كثيراً في المعسكرات التي تقام لطلبة الجامعات والتي تدوم لفترات طويلة، إذ أن الاحتكاك المتصل بين الطالب والموجهين من أساتذته بالجامعة يقرب بين الطرفين، ويجعل الفهم والتفاهم ممكناً ويسيراً، ويجعل التوجيه أكثر فائدة وأسرع أثراً. وفي مثل هذا الجو، تظهر الآراء القيمة والأفكار النيرة التي لا تظهر بسهولة داخل جدران الجامعة. فالمناقشات الحرة غير المغرضة، وغير المحددة بوقت معين، ولا بمنهج معين، والتي لا تؤدي إلى امتحان معين، والتي فيها تحتك الآراء بعضها ببعض، وتعطى فيها الفرص المتعادلة للجميع، من شأنها أن تنمي في الطلبة صفات حميدة ومن شأنها أن تنتهي بنتائج قيمة. ولا ضرب لذلك بعض الأمثلة.

ففي أحد المعسكرات الصيفية التي حضرها أكثر من ثلثائة طالب من الجامعات المصرية، على ثلاث فترات، مائة في كل فترة، قرر المعسكر أن يكون موضوع المناقشة لفترة أسبوعين هو « مصر الغد »، وما يتمنون أن تكون عليه الحال والوسائل التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف. وقسم الطلبة أنفسهم إلى أربع لجان، لجنة لبحث الحالة الصحية وأخرى تعليمية وثالثة اجتماعية ورابعة لبحث الحالة الاقتصادية، ما هي عليه، وما يجب أن تكون، وما يمكن عمله في حدود الإمكانيات الموجودة والتي يمكن أن توجد. واندج في حلقات المناقشة بين الطلبة موجهون لهم من الأساتذة، ولكنهم لم يكونوا هنا محاضرين كما تعودوا داخل الجامعة، بل كانوا مساهمين في المناقشات التي قصد أن تكون في جو يتمتع بحرية التفكير والإخلاص التام، فكان جواً ممتعاً للجميع، ارتفع مستوى المناقشات إلى أبعد الحدود حتى كان الزائر يدعش لعدم الوصول إلى مثل هذه المستويات أو إلى مستويات قريبة منها داخل الجامعة، مع أن الخاتمة هي نفسها لم تتغير، الطلبة هم أنفسهم، والأساتذة هم أنفسهم. ووضح أن العامل الهام هنا والذي طرأ عليه التغير هو الجو الديمقراطي والجمال الطبيعي الحر الخالي من كل شيء.

مصطنع، هذا الجوع جعل كل طالب ينظر إلى نفسه على أنه مصلح اجتماعي مسئول عن هذا البلد وعن مستقبله، وجعله يعصر ذهنه وقلبه للنهوض بهذا البلد. فخرجوا في نهاية كل فترة بآراء كان البعض يظن أنها ليست عملية، ولكننا نرى الآن كثيراً من المشروعات القومية الضخمة تقوم على أسس لا تبعد كثيراً عن تلك التي وصل إليها الطلبة.

فاقترحوا من بين ما اقترحوه مشروعا لتحديد الملكية ومشروعا للضرائب التصاعدية ومشروعات اقتصادية عديدة، منها خطة لتنفيذ مشروع السد العالي واستغلال المناجم وإدخال صناعات مختلفة في المدن وفي الريف، كما اقترحوا بعض النظم التي من شأنها أن تنسق الجهود المختلفة التي تبذل لخدمة الريف بحيث تجعل منها وحدة متكاملة. واقترحوا استقلال أبنية المدارس لخدمة البيئة المحلية بحيث تصبح مراكز لإشعاع النور بين الكبار والصغار على السواء، وبين الآباء والأمهات. كما اقترحوا في النواحي الصحية مشروعات تجمع بين مزايا التأمين الصحي ونظام التأمين بحسب ما تسمح إمكانياتنا المحلية، واقترحوا تعديلات هامة على البرامج التي يدرسها طالب الطب والتي شعروا بحاجة ماسة إليها، وعلى رأس هذه الاقتراحات ضرورة دراسة علم النفس حتى يستطيع الطبيب أن يؤدي رسالته الاجتماعية السامية على وجه أصح وأكمل. كما اقترحوا بعض الخطوط الريضة لتنفيذ كل هذه المشروعات بعد استيفاء دراساتها دراسة دقيقة عميقة شاملة.

ومع ذلك، فلم تكن هذه النتائج السارة هي كل ما كنا نرجوه من وراء مثل هذه المعسكرات، بل إن النتائج في حد ذاتها لم تكن هدفا رئيسياً، وكان الأهم من ذلك في نظرنا هو تعميد الطلبة بعض العادات المفيدة كطريقة التفكير، وأسلوب المناقشة، واحترام آراء الغير، والتشجيع في إبداء الرأي بطريقة لبقة واضحة وكان غرضنا أن يسود هذا الجو روح طيبة وأن يستثار الوعي الاجتماعي ويكون الطلبة اتجاهات نفسية سليمة على أن ينقلها كل منهم إلى كل من يتصل به في بيئته سواء في الأسرة أو الحى الذى يسكن فيه، أو القرية التي ينتمى إليها أو في الكلية التي يدرس بها، أو في النادي الذي يرتاده أو في أى مجتمع آخر يتصل به.

فالشئ المهم إذن هو أسلوب التفكير العلى، والتكوين الاجتماعى والروح الرياضى الذى يجعل الفرد يعيش في وسط الجماعة عيشة راضية، يؤدي ماعليه من واجبات ويعرف ماعليه من حقوق في ساحات اللعب وفي حفلات السرور وفي حلقات المناقشة فيفيد ويستفيد.

ولمّا لا تتوقع بقاء أثر مثل هذه الفترة القصيرة على الطالب أزمانا طويلة مالم تتابع مثل هذه الجهود في داخل جدران الجامعة ، وأن تعمل إلى الوصول إلى أحسن ما تسمح لنا به الامكانيات الموجودة فعلا ، والتي قد لا يسهل تغيير الكثير منها . فهناك الأعداد الضخمة للطلبة في الكليات قد تكون عائقا كبيرا يحول دون اتصال الأستاذ بالطلبة . وهناك الملاعب المحدودة التي لا تسمح لكل طالب بأن يأخذ نصيبه في هذه الناحية ، وهناك المكتبات التي تقصر عن إشباع رغبات القراء وهي عديدة إلى غير ذلك من العوائق .

هذه الصعوبات وغيرها يستطيع الطلبة أنفسهم أن يتغلبوا على جزء كبير منها إذا توافرت النية الطيبة وقدروا هم أنفسهم بعض العقبات التي تقف في سبيل المسؤولين بالجامعة . فإذا أشرعناهم بأنهم أصحاب الشأن في هذه الشركة التعاونية ، فبافتراض أن لكل فرد منا سواء كان طالبا أو أستاذا سهم واحد في هذه الكلية أو الجامعة ، فليدبرهم آلاف الأسهم في الوقت الذي لدينا فيه نسبة ضئيلة جدا ، وإذا أشرعناهم أننا على استعداد للتعاون معهم — وهم الأعضاء المؤسسون — إذا رغبوا في مساعدتنا ، وفي الوقت الذي نكون فيه واثقين من رغبتهم في خدمة أنفسهم . هنا تظهر الروح التعاونية ، وهنا يقف الطلبة مواقف إيجابية فعالة بدلا من الوقوف في موقف المتفرج الناقد المتذمر المتحدى .

هذا الاتجاه الذي نرجوه يحتاج في الواقع إلى إعداد مبكر لهؤلاء الشبان ، إعداد في المدرسة الثانوية بل في المرحلة الأولى . فنجد الطقولة المبكرة نستطيع أن نعد الطفل إعدادا شاملا ، وأن نساعد على اكتساب عادات خلقية واجتماعية طيبة . وذلك يتطلب تعاوننا تماما بين جميع المسؤولين عن تنشئة الاطفال وتربيتهم ليكونوا رجالا نافعين لأنفسهم ولأوطانهم .

هذا ما أود أن ألفت نظر المربي إليه في أي مرحلة من مراحل التعليم ، فتوجيه شباب الجامعة مسئول عنه أيضا معلم المرحلة الأولى . وإن هذا لا يعني مدرس الجامعة ، ولم أقصد أن أجعل له مخرجا ، بل على العكس ، إن مسؤولياته تتضاعف وتتضاعف في هذه الآونة . ولنا لن نقف مكتوفي الأيدي في الجامعة . بل إننا نستطيع أن نعمل ، وإن نعمل كثيرا طالما علمنا أن هناك أملا كبيرا آمن بذل الجهد . في إعداد قادة اجتماعيين لمصر الغد .

الاتجاهات النفسية فى التربية الجنسية

الدكتور ابراهيم حافظ عبد الحليم

المدرس بمعهد التربية العالى للمعلمين بالاسكندرية

إن تكون الاتجاهات الصالحة من الدعائم الأساسية التى تقوم عليها التربية الحديثة . وتهدف التربية الجنسية باعتبارها جانباً من جوانب التربية العامة إلى أن تنمى لدى الناشئين الاتجاهات المرغوب فيها نحو أفراد الجنس الآخر ، ونحو ما يجب أن يقوم بين الجنسين من علاقات مختلفة كالصداقة والزواج والاشتراك فى العمل والنشاط السياسى والاجتماعى وضروب الترويح المختلفة .

والاتجاهات النفسية بصفة عامة ، استعدادات مكتسبة عن طريق ما يمر به الفرد من خبرات . وتتلور تلك الخبرات بالتدرج حتى تتخذ صوراً ثابتة نسبياً تؤثر فى سلوك الفرد وعلاقاته بالناس ونظراته إلى الحياة . فهى تبدأ على صورة اتجاهات جزئية مشقة منفردة ثم لا تلبث تلك الاتجاهات أن تتآلف وتترابط وتتماسك شأنها فى ذلك شأن سائر سمات الشخصية .

وإن المتأمل فى حياتنا الاجتماعية ليلحظ أن المجتمع المصرى يمر بفترة انتقال تتميز بتضارب واضح فى القيم والمعايير ، مما أدى إلى تنافر سافر فى الاتجاهات إذ أنها تتخذ من هذه القيم والمعايير نواة تنمو حولها وتتلور ، ويرجع ذلك إلى تشابك طائفة من المؤثرات الدينية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية التى تعمل على تشكيل الشخصية المصرية والتى تؤثر فى الطفل عن طريق الأبوين والمدرسة والكتب والصحف والراديو والسينما وغيرها . فقد ظل المجتمع المصرى مدة طويلة واقفاً تحت تأثير تيارين قويين من تيارات الحضارة ، أحدهما تيار الحضارة الشرقية التقليدية وما تنسب به من تعلق بالقيم الروحية والزعة الصوفية ، وثانيهما تيار الحضارة الغربية التى تغلب عليها الروح الواقعية العملية المادية . ولا يزال الصراع بين هذين التيارين قائماً حتى اليوم . ويتجلى تنافر الاتجاهات التى أشعر عنها هذا الصراع فيما نشاهده من تنازع موصول بين الجيل القديم والجيل الجديد حيث يحاول الجيل

القديم التزام التزم والمحافظه والتعلق بكل ما هو تقليدى فى مختلف أساليب الحياة ،
 بينما يدأب الجيل الجديد فى سعيه وراء التجديد والتحرر والانطلاق من أغلال
 التقاليد القديمة ومجاراة التطور الاجتماعى .

ولقد كانت العلاقات بين الجنسين منذ أقدم العصور من أهم العلاقات البشرية
 وأشدّها عموماً . وهى تشق أهميتها من التميز الأساسى بين الذكر والانثى ، ذلك
 التميز الجوهرى الذى قامت عليه أولى صور التنظيم الاجتماعى ، كما اتخذ معياراً لتنظيم
 السلوك الاجتماعى . فانقسام الناس إلى ذكور وإناث يؤثر فى الحياة الاجتماعية
 بطريقتين :

أولاً : يفضى إلى ظهور ضروب معينة من العلاقات يترتب عليها حقوق وواجبات
 ذات طابع خاص .

وثانياً : يقسم كل جماعة إلى طائفتين هما طائفة الذكور وطائفة الإناث ، وتشغل
 كل من هاتين الطائفتين فى المجتمع مركزاً قانونياً وأخلاقياً معيناً .

ومهما أوغلنا فى تتبعنا لأصول الحياة الاجتماعية فإننا نجد دائماً صورة من صور
 تنظيم العلاقات بين الجنسين . وإذا نظرنا إلى الخطوط العامة للتطور الاجتماعى لوجدنا أن
 كلا من مركز الرجل والمرأة قد مر بتطورات مختلفة ، بتأثير مجموعة كبيرة من
 المؤثرات والقوى الاجتماعية . فقد ظلت النساء حيناً طويلاً من الدهر جماعة تعزها
 عن الرجال حدود صارمة من التقاليد والوظيفة الاجتماعية . ولا زال مركز المرأة
 منحطاً حتى الآن فى كثير من المجتمعات ، ولكن عجلة التطور الاجتماعى دفعت فيما دفعت
 مركز المرأة فى المجتمع فسمت به تدريجياً حتى اقترب ، أو كاد ، من مركز الرجل فى
 الدول المتحضرة وذلك نتيجة لتطور الأفكار التقليدية عن القيم الإنسانية من ناحية ،
 والتطور الاقتصادى والصناعى من ناحية أخرى .

ولم يكن جوهر التطور الاجتماعى ليمثل بطبيعة الحال فى مظاهر السلوك
 الخارجى ، بل فى التغيرات الأساسية التى طرأت على اتجاهات الأفراد نحو العلاقات
 العامة والخاصة بين الجنسين فى شتى صورها ومظاهرها .

والترية الجنسية كما أشرنا من قبل — تهدف أساساً إلى إعداد الناشئين إعداداً
 يساعدهم على حسن التكيف فى حياتهم الجنسية بوجه عام وحياتهم فى الأسرة بوجه خاص .

وبذلك ينصب جانب كبير منها على العلاقات بين الجنسين إذ تعمل على مساعدة الأفراد على أن يدركوا أن هذه العلاقات ينبغي أن تكون قائمة على الاحترام الصادق لأفراد الجنس الآخر، وعلى أن يشعر كل منهم بالفخر لانتباهه لهذا الجنس أو ذاك والنظر في الوقت نفسه بعين التقدير إلى قدرات أفراد الجنس الآخر ومزاياها .

ومثل هذه الأهداف لا يتسنى تحقيقها إلا بتبين الاتجاهات السائدة في المجتمع والعوامل التي تؤثر فيها، ومن ثم يكون تصميم المناهج العملية للتربية الجنسية على أساس على سليم .

وقد تبين من بحث أجريناه على طائفة كبيرة من الشباب المتعلم من كلا الجنسين في مصر، أن هناك عدة عوامل أساسية يعزى إليها اختلاف الاتجاهات فيها يتعلق بالعلاقات بين الجنسين . ويمكن تلخيص هذه العوامل فيما يأتي :

(١) هناك اتجاه عام نحو التحرر والتقدم (أو التزم والرجعية) ، وهذا الاتجاه عبارة عن نزعة عامة لدى الفرد تجعله يميل إلى التحرر من سلطان الأفكار التقليدية المفروضة والعادات القديمة والاستجابة لتيار التطور الاجتماعي وذلك فيما يتعلق بجميع مظاهر العلاقات بين الجنسين : كاختلاط الجنسين ، والعلاقات الجنسية قبل الزواج ، ومشكلات الزواج ، والطلاق وتعدد الزوجات وممارسة المرأة للوظائف العامة وتعليم الفتيات وحقوق النساء السياسية ... الخ . وذلك الاتجاه شبيه بالذكاء من ناحية اعتباره عاملاً عاماً يدخل في مختلف العمليات العقلية بدرجات متفاوتة . كما أن وجوده يتأيد في الحياة الواقعية مما نشاهده من أن بعض الناس تغلب عليهم نزعة تقدمية عامة تظهر آثارها باستمرار في سلوكهم وآرائهم المتصلة بهذه النواحي جميعاً ، فتراهم يهاجمون الفلسفات التقليدية المتعارف عليها ، ويكافحون في سبيل تطوير الوظيفة الاجتماعية للمرأة ، ويقاومون كل محاولة ترمي إلى تمييز أحد الجنسين على الآخر بينما يكشف فريق آخر عداء سافر موصول لكل تغيير في هذا الميدان ، فينتكرون على البنات حقن في المساواة بالبنين في فرص التعليم ، ويستنكرون كل صور اختلاط الجنسين أو سفور النساء ، كما يؤيدون حرمان المرأة من حق الاشتغال بالأعمال العامة والاشتراك في السياسة وما شابه ذلك .

وهذا الاتجاه العام وإن كان بالغ الأثر، أو على وجه التحديد أبلغ العوامل أثراً، فيما نلاحظه من فروق في اتجاهات الأفراد، إلا أنه ليس العامل الوحيد، بل هناك

عوامل أخرى أشد تخصصاً وقد يقل تأثيرها مجتمعة عن تأثير العامل العام، وهي شبيهة بالعوامل الطائفية المعروفة في الناحية الإدراكية. فإذا أبعدنا أثر الاتجاه العام (وإنم ذلك في البحوث بطرق إحصائية معينة) وجدنا ما يأتي:

(٢) ينقسم التحرريون أو التقدميون (وكذلك الرجعيون المحافظون) إلى فئتين أحدهما تكون أشد تحمراً (أو رجعية) فيما يتعلق بالمشكلات المتعلقة برفع مستوى المرأة من المستوى المنحط القديم إلى مستوى إنساني معقول، بينما ينصب معظم اهتمام الفئة الأخرى على مساواة المرأة بالرجل مساواة فعلية في الحقوق والواجبات. فمحور التأكيد بين الفئتين يكاد يتراوح بين السلبية والإيجابية. وهذا التمييز على دقته يستند إلى التطور التاريخي لعلاقة الرجل بالمرأة. فقد بدأت حركة تحرير المرأة على صورة تمرد على السلطان المطلق للرجل وإخضاع المرأة ومعاملتها كما لو كانت من سقط المتاع، أى كفاحاً من أجل تحرير المرأة من عبودية الرجل والاعتراف بحقوقها في حسن المعاملة والاحترام والتقدير دون إصرار صريح على منحها حقوقاً إيجابية تتساوى بها مع الرجل من حيث الوظيفة الاجتماعية، وهذان الجانبان وإن كانا من الناحية التاريخية يبدوان كما لو كانا طورين متعاقبين بمعنى أن الأول يعتبر تمهيداً طبيعياً للثاني، إلا أننا نلاحظ أنهما لم يكونا في يوم من الأيام واضحين الحدود تأتى الانفصال، بل الأرجح أن تحقيق الطور الثاني أفضى إلى نتائج غير متوقعة، فقد أحست كثير من النساء أن المساواة الجديدة وما ترتب عليها من مسؤوليات كانت سبباً في حرمانهن من كثير من السعادة البينية التي كانت مطمئناً أساسياً من مطامهن. كذلك شعر نفر من أشد المتحمسين للدفاع عن حقوق المرأة بأن هذه المساواة أفقدت المرأة كثيراً من أنوثتها ورقتها وغير ذلك من الصفات التي يقدرها الذكر في الأنثى، فترتب على ذلك نوع من النكوص الفكري والفنائة بالوقوف عند الطور الأول من التطور مما يفسر الشطار الاتجاهات إلى الشطرين الذين أشرنا إليهما.

(٣) ويظهر بعد ذلك انقسام جديد في كل من الاتجاهات التقدمية والرجعية حيث ينقسم المتحررون — كما ينقسم الرجعيون مرة أخرى إلى فئتين يتميز تحرر أحدهما (أو رجعيته) بانصبابه على النواحي الجنسية والزواجية أكثر من انصبابه على النواحي السياسية والاجتماعية الأخرى. أما الفئة الثانية فعلى العكس من ذلك إذ أن تأييدها لاختلاط الجنسيتين وحق الشباب في التجربة الجنسية قبل الزواج وعدم

تدخل الأبوين في اختيار أبنائهم وبناتهم لزوجاتهم وأزواجهن ، وتشجيع مساواة الزوج والزوجة في الحقوق والواجبات ، هذا التأيد يكون عند هذه الفئة أضعف من تأييدها لحق المرأة في ممارسة الوظائف العامة والاشتراك في الحياة السياسية وغير ذلك من النواحي التي لا يعتبر العنصر الجنسي أساسياً فيها .

(٤) . ويأتى بعد ذلك انقسام هاتى آخر فئاتهما التقدميون (أو المزمعون) في النواحي التي تخضع لأحكام وتقويمات دينية أو أخلاقية كالعلاقات الجنسية وأمور الزواج والطلاق والتوريث . ومعاملة المرأة كإنسان أو كائن أخلاقى ، والتقدميون في النواحي التي تسيطر عليها الاعتبارات العملية أو الواقعية كشكالات تعليم الفتيات وحقوق المرأة في الوظائف والحياة النيابية .

وبجمل القول أن اتجاهات الأفراد إنما تتحدد بتأثير هذه العوامل مجتمعة أى أنها محصلة لهذه العوامل . ومعنى هذا من الناحية التطبيقية أننا إذا شئنا العمل على تكوين اتجاهات سليمة لدى الناشئين نحو العلاقات بين الجنسين فلا بد أن ندخل مثل هذه النتائج في اعتبارنا . ويتبقى على علماء الاجتماع الكشف عن اتجاه التطور الاجتماعى وخط سيره ، وعلى المشتغلين بفلسفة التربية أن يحددوا فى ضوء ذلك الاتجاهات المرغوب فى تنميتها . وفى ضوء ذلك كله تستطيع التربية تحقيق غاياتها بصورة مثمرة وعلى أساس سليم .

يسر صحيفة التربية

أن تقدم للقراء المهتمين بالتربية وعلم النفس الاجتماعي العدد الأول من المجلد الثامن.

للسمففة الدولية للمعلوم الاجتماعفة

International Social Science Bulletin, Vol. VII, No. 1.

والفكم بعض ما فحتوفه هذا العدد :

القسم الأول : وفحتوف ثمانية بآوف ألفت ف المؤتمر الدولي الرابع عشر لعلم

النفس بمفنة مونترفال ف فوففة سنة ١٩٥٤ وفقدم لهذه

البآوف الدكتور أوفو كلفبرف Dr. Otto Klineberg

وفمن بفن هذه البآوف ما فأنف : —

Socialization and Identification

By Daniel Lagache.

Socio Metric Studies

By Elprede Hohn.

Socio-economic Background
of Personality

By Hielde Himmelweit.

Personal contact in school

By H.E.O. James.

Teaching and Searning in Cross Cultural
Evaluation

By Sippit & Watson.

وفتلو هذا القسم ، ففرفر من الأستاذ لانففلد Dr. H.S. Langfeld ع.

المؤتمر وسفر العمل به .

وقد اتبع هذا التقرير ببيان عن أهم مراكز البحث الاجتماعي في العالم سواء أكان هذا في أمريكا أم في أوروبا .

ونختم الجزء الأول بأهم المراجع في هذا الميدان .

أما القسم الثاني : فيتناول أربع موضوعات أولها خلاصة ما جرى في حلقة الدراسات التي عقدت عقب مؤتمر مونتريال والتي تناولت تدريس علم النفس الاجتماعي كما يجب أن يكون .

وثانيتها تقرير عن أثر التصنيع في حياة الأفريقيين في الجزء الجنوبي من الصحراء الكبرى . وقد أعده داريل فورد Darryl Furde وثالثها تقرير عن وظيفة يونسكو في إتمام تدريس العلوم الاجتماعية .

وقد اتبع هذا ببيان عن المجلات وبعض الكتب ، وبإعلان بعض المؤتمرات .

وقد ختم الجزء الثاني بمقال للأستاذ ليو مولان Leo Moulin عن التطور في معنى كلمة الفردية Individualism .

ويمكن الحصول على هذا المجلد وعلى غيره من منشورات اليونسكو

من مكتبة النهضة المصرية ٩ شارع عدلي بالقاهرة

بمبلغ : دولار واحد ؛ ست شلنات ؛ ٣٠٠ فرنك ؛ (أو ما يساويها بالعملة المصرية)

بالإشتراكات : ثلاث دولارات ونصف ؛ واحد وعشرون شلنا ؛ ألف فرنك في السنة ؛ (أو ما يساويها بالعملة المصرية)

المواد الاجتماعية في المدرسة الابتدائية

للدكتور أبو الفتوح رضوان
الأستاذ المساعد بمعهد التربية للمعلمين

المواد الاجتماعية هي تلك المواد الدراسية التي تبحث في الإنسان من حيث هو كائن اجتماعي . وهي تعالج كيف حل الإنسان مشكلاته الخاصة بارضاء حاجاته الطبيعية كالطعام والملبس والمأوى ، أى علاقاته بالبيئة الطبيعية التي يعيش عليها . كما تعالج المشكلات المترتبة على معيشة الناس بعضهم مع بعض في جماعات ، أى علاقات الإنسان بأخيه الإنسان ، سواء أكانت هذه الاخوة قريبة في حدود الأسرة أو الأمة أو بعيدة حين تختلف الأوطان . وماذا يحدث إذا تضاربت المصالح . فالمواد الاجتماعية تدرس كيف يتحكم الإنسان في بيئته الطبيعية وبيئته الاجتماعية وهو يحاول أن يعيش بين غيره من الناس في هذه الأرض . فالحوادث التي أحدثها الإنسان والحفاق التي توصل إليها وهو يقوم بمجاهدة الأكبر مع بيئته ومع غيره من الناس تدخل كلها في دائرة المواد الاجتماعية .

وهذه المواد تقوم على دراسة العلاقات — علاقة الإنسان مع بيئته الطبيعية سواء أكانت غير عضوية ، كالأرض سطوحها وباطنها . والهواء والتربة والماء والمعادن . والمناخ ، أو كانت عضوية كالنبات والحيوان والسمك والطيور . وعلاقته بغيره من بني آدم فرادى وجماعات أصدقاء وأعداء . والعلاقات المتشعبة بين النوعين . وكل ما اخترعه وهو يدبر كل هذه العلاقات من نظم وقوانين وعادات وتقاليد وأجهزة وأدوات .

وليس الأمر بهذا الاتساع في حالة تلاميذ المدرسة الابتدائية لأن العلم الانساني على مستويات ، وموضوع المواد الاجتماعية في المدرسة الابتدائية هو المشكلات التي تختص سنا معينة في بيئة محدودة . فهو الحاضر في البيئة المباشرة ولا يأتي الماضي إلا يقدر ما يفسر الحاضر ، ولا تأتي التنبؤات البعيدة إلا على سبيل الموازنة والمقارنة .

أهداف تدريس المواد الاجتماعية ووظيفتها:

والأهداف التي ترمى إليها دراسة المواد الاجتماعية في المدرسة الابتدائية منها ما يتعلق بالمعرفة والفهم والتذوق كمساعدة التلميذ على فهم البيئة الطبيعية المباشرة التي يشارك في نشاطها في حاضر حياته ومستقبلها. وفهم طريقة الحياة في المجتمع الذي ينتمى إليه وتذوق الخدمات التي يحصل الفرد عليها من هذا المجتمع وتقدير أهمية العاملين على هذه الخدمات. ثم مد هذا الفهم والتذوق والتقدير إلى ما وراء حدود البيئة المباشرة بالقدر الذي تسمح به قدرات التلاميذ. ومن الأهداف ما يتعلق بتقرير بعض الانجازات العقلية كقبول التطور والتغير في الحياة الاجتماعية والميل إلى المساهمة في التقدم الناشئ عنهما كالشعور بالولاء للجماعة والوطن وقبول المسؤوليات المترتبة على هذا الولاء.

ومعنى هذا أن وظيفة تعليم المواد الاجتماعية هي تحقيق النمو الاجتماعي في الجيل الناشئ من المواطنين — أى تحقيق النمو المتعلق بكفاية التلميذ كعضو في جماعة. ومع أن وظيفة التربية كلها هي تحقيق هذا النمو إلا أن المواد الاجتماعية هي المسئولة مباشرة بحكم طبيعتها عن تحقيق الفهم الاجتماعي والادراك الاجتماعي والمعرفة الاجتماعية وهي جميعا مقومات السلوك الاجتماعي الطيب.

طبيعة النمو الاجتماعي:

يستمد الإنسان صفته الاجتماعية من معيشته مع غيره في ثقافة معينة يقشرب مايسود فيها من عادات وتقاليذ ولغة وطريقة عمل. ويكتسب الفرد صفته الاجتماعية ملونة بصفة الجماعة وصفة الثقافة التي يتربى فيها. ولو تربى طفل آدمى بعيدا عن بني آدم. ومدتيتهم لما كان له من صفات الإنسان إلا شكله الظاهري.

ولنمو الاجتماعي ناحيتان يتحقق عن طريقهما: الأولى التحول من الاعتماد على الغير إلى الاستقلال والاعتماد على النفس. فالطفل في أول نشأته يكون معتمدا على من حوله تمام الاعتماد ثم يأخذ في الاستقلال عنهم والاعتماد على نفسه في قضاء حاجاته كلما زاد نموه الاجتماعي. والثاني التحول من تركيز اهتمام الفرد وتفكيره في نفسه إلى الاهتمام بغيره والتفكير فيه واعتبار مصلحته. فالطفل يقيس كل شيء بمقياس مصلحته

هو نفسه هي وحدها موضع الاهتمام ثم يأخذ في اعتبار مصالح الآخرين والاهتمام بهم بالتدرج كلما زاد نموه الاجتماعي. هذان هما المحوران اللذان يدور عليهما النمو الاجتماعي. ويقاس نمؤى فرد من الناحية الاجتماعية بمقدار ابتعاده عن الاعتماد على الغير والاهتمام بالنفس وقربه من الاستقلال ومراعاة الآخرين. وهناك دائما صراع بين الاتجاهين وجمع لهما ومحاولة للتوفيق بينهما، ووظيفة النمو الاجتماعي هو أن تغلب الغيرية على الانانية والاثار على الآثرة.

والوسائل التي تؤدي إلى تحقيق هذا النمو الاجتماعي هي: أولا اعتبار تحمل المسؤولية وحماس التدريب على تمييز أغراض الجماعة والمشاركة في وضع الخطط لتحقيقها وفي تنفيذ هذه الخطط. والدار في هذا هو على الاشتراك العملي في مواقف الحياة — ذلك الاشتراك العملي الذي يؤدي إلى إدراك القيم وتكوين السلوك المحقق لها.

الخبرات التي تؤدي إلى النمو الاجتماعي :

والخبرات التي تؤدي إلى النمو الاجتماعي المنشود متعددة ننظمها في ثلاثة أنواع:

١ — خبرات تتعلق بالحياة الاجتماعية في المدرسة. ومن أمثلة ذلك: المحافظة على نظافة الفصل والمدرسة. المحافظة على المواد والأدوات التي تستعمل في الرسم والاشغال — الحصول على هذه المواد بما ينبت أو يوجد في البيئة. العناية بحديقة المدرسة أو بزهورها أن كانت موجودة أو إيجادها إذا لم تكن. الدخول إلى الفصول وتسلم وجبة الغذاء بنظام. انتخاب لجان من التلاميذ للاشتراك في الأعمال المختلفة. عمل خطة للنشاط معين كالقيام برحلة. حصر غياب التلاميذ ومعالجة كثيرى التغيب من التلاميذ. جمع الاعانات من التلاميذ أو توزيعها عليهم.

مثل هذا النشاط إذا اشترك فيه التلاميذ يؤدي إلى تعويدهم تحمل المسؤولية والعمل لأهداف جماعية. على أن مجرد اشتراك التلميذ في هذا النشاط لا يؤدي من تلقاء نفسه إلى شيء من هذا. بل يشترط أن يوجه التلميذ إلى ملاحظة المشكلات والشعور بها، فقد توجد المشكلة ويسير التلميذ وسط المتحدين فيها دون أن يشعر هو شعورا حقيقيا بوجودها وبوجوب حلها. فأول خطوة هي الشعور القوي بالمشكلة والرغبة القوية في حلها. ثم يجب أن يشترك التلميذ اشتراكا فعليا في معالجة الموضوع

بإبداء الرأي ونقد آراء الآخرين مع بيان ما يؤيد رأيه والأسباب التي دعته إلى معارضة رأى آخر بحيث أنه متى اتخذ قرار في أمر يجب أن تكون أسبابه واضحة عند التلاميذ وكذلك اضرار عدم الأخذ به . فليس المهم إذن الاشتراك في النشاط الاجتماعي بل الشعور والواضح بخطوات هذا النشاط وبالحكمة في هذا النوع من معالجة المسائل وشعور التلميذ بأنه فرد في جماعة يؤدي نشاطه المحدود بالإضافة إلى نشاط غيره إلى فائدة الجميع . واشتراك التلميذ في هذا النشاط الاجتماعي بالمدرسة يعود له تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس واعتبار مصالح الغير ، كما يعلّمه اتخاذ أغراض لنشاطه خارجة عن محيط غاياته الذاتية الانانية ، ويعلمه تبني غايات الجماعة ويكون فيه مهارة الاختيار بين أوجه متعددة للسلوك على أساس قيم تكونت مفاهيمها في نفسه عن طريق الخبرة والممارسة .

٢ - خبرات متعلقة بالجماعات المدرسية والمشروعات والألعاب الرياضية .
ومعروف ما يترتب على الرياضة إذا أحسن توجيه التلميذ في نشاطها من إشاعة روح الصداقة وتكوين الروح الرياضية في قبول الهزيمة بغير بغض أو ثورة مع الجمد والمثابرة لاحتراز النصر ، وفي قبول الانتصار بسرور منفتح للتعرف في غير ما هو أو تكبر أو افتخار أو اذلال للهزوميين . وفي الرياضة أيضا فناء تلقائي للفرد في أغراض الجماعة مع شعوره بأهميته وأهمية مجهوده ، وأن غرض الجماعة هو غرضه الشخصي بعد أن تجرد من أنانيته وأثرته وبعد أن تجرد اهتمامه من دائرة النفس الضيقة . وفيها أيضا فرص لتكوين عادة التعاون والمهارة في العمل مع الآخرين كفريق وما يتصل بهذا من المران على الزعامة والتبعية جميعا .

وفي النشاط الاجتماعي الانتاجي كتدبير رحلة والقيام بها أو عمل نموذج للقيام في حديقة المدرسة أو اعداد حفلة وتنفيذها فرص كثيرة لتحرر التلميذ من ذاته واعتبار غيره واعتماده على نفسه في تحقيق خير لنفسه وللجموع .

على أن كل هذا مشروط بحسن التوجيه وضمان فهم التلميذ لما يعمل وشعوره بأهمية القيم التي يريد أن يسفر النشاط عن تقريرها في نفسه . وأكرر هنا أن الاشتراك في نفسه لا يتحقق شيئا فقد يكون اشتراكا أليا وقد يكون اشتراكا مهيما أي يكون الفرد فيه منساقا مع غيره بقوة دفع الجماعة دون تمييز أو تفكير من جانبه وإنما

المدار هو على شعور التليذ بما يعمل وتذوقه لقيمة كل طريقة للتفكير وكل طريقة خاصة للعمل وكل خاصية من خصائص السلوك .

٣ - خبرات تتعلق بفهم البيئة الطبيعية والاجتماعية . ويتصل بها فهم مقومات البيئة ومقومات الجماعة التي يشاركها التليذ المعيشة في البيئة وإدراك مشكلات هذه الجماعة وكيف أن عاداتها وطرقها الحاضرة هي نتيجة الماضي وأن العملية مستمرة . ومن أمثلة ما يعرض للتلاميذ من هذا : لماذا تتغير درجة حرارة الجو في الفصول المختلفة . كيف نقيس درجة الحرارة ، وما سبب نزول المطر ولماذا ينزل في موسم معين . لماذا يتغير لون مياه النيل وحجمها . لماذا تزرع بلدتنا الارز أو القصب دون غيره . وكيف نحصل على ملابسنا وأبن تصنع . ما سبب تسمية قريتنا بهذا الاسم . من بنى هذا الأثر الموجود بها . في أى عصر عاش . في أى عصر عاش ولى القرية الشيخ فلان وما مآثره . ما الخدمات التي يؤديها العمدة أو شيخ البلد أو ساعي البريد أو الخفير . وما سبب هذه العطلة وما مناسبة ذلك العيد . ما وظيفة المسجد وما معنى حلقة الذكر ولماذا هذه العادة أو ذلك التقليد .

كل هذه الاسئلة تحطّر لتليذ المدرسة الابتدائية وكلها يمكن أن تؤدي إلى خبرات تحقق فهمه لبيئته الطبيعية والاجتماعية وتزوده ببعض الحقائق عنها وتزوده بصرا بأحوالها .

موضع المواد الاجتماعية من الخبرات التي تؤدي إلى النمو الاجتماعي :

إذا رجعنا إلى الخبرات السابقة بأنواعها الثلاثة وجدنا أن نوعاً واحداً منها هو الذي يمكن أن يسمى مواد اجتماعية بالمعنى المدرسي المؤلف ، لأن الخبرات الاجتماعية والرياضية الانتاجية الاجتماعية لا تدخل في عداد المواد الاجتماعية وإن دخلت في عداد التربية الاجتماعية . ومعنى هذا أن التربية الاجتماعية أو تحقيق النمو الاجتماعي في المدرسة الابتدائية لا يمكن أن يكون قاصراً على مادة بعينها أو مجموعة من المواد بذاتها حتى ولو كانت المواد الاجتماعية .

وهذا من طبيعة الأشياء فنحن في هذه المرحلة الأولى من التعليم لا نعلم المواد

الدراسية كفايات في ذاتها ولكن كوسائل لاعداد المواطن وتوجيه نموه . ومصادر التربية في هذه المرحلة ليست المواد الدراسية ولكن أنواع النمو . والمهم تحقيق النمو بمختلف الوسائل العملي منها والعلى دون أن يكون هناك خط فاصل بين النوعين لأن المدار هو على استمرارهما وتفاعلهما .

ولبيان ذلك نذكر أن دراسة المواد الاجتماعية في التعليم الابتدائي مقصورة على السنتين الخامسة والسادسة فهل معنى هذا أن الطفل قبل السنة الخامسة ليس في حاجة إلى تربية اجتماعية أو من غير الممكن معالجة النمو الاجتماعى فيه ؟ والجواب لا يكون إلا بالنفي . لأن النمو الاجتماعى يبدأ منذ ولادة الطفل ، ولكن قد تكون دراسة المواد الاجتماعية بمعناها المدرسى حلا ليس من الحكمة القاءة على الأطفال قبل سن التاسعة أو العاشرة . ومن ثم كانت التربية الاجتماعية عن طريق الخبرات العملية والمشاركة الفعلية في الحياة المدرسية أجدى عليهم .

أما المواد الاجتماعية فلا تكون في حالتهم غير مكان يزار أو شيء ينفحص أو منظر يمثل أو أغنية تشرح أو أثر يزار . وهناك فرق بين أن يسأل طفل في السنة الأولى أو الثانية الابتدائية عن عمل العمدة أو المسكان الذى أتى منه الجندى إلى القرية فيجاب عن سؤاله بكلام بسيط، وبين أن يدرس عمل العمدة في مقرر التربية الوطنية في السنة الخامسة فيعرف علاقة العمدة بضابط البوليس والمركز والمديرية ووزارة الداخلية ويعالج الجهاز الحكومى كله .

فإذا تقدمت بالتلميذ سنو المدرسة الابتدائية أضيفت المواد الاجتماعية إلى ما كان مستخدما من قبل من وسائل التربية الاجتماعية . وهنا يجب أن ننبه إلى ثلاثة أمور: الامر الأول : أن المواد الاجتماعية لا تكون قائمة بذاتها تعالج كفاية في نفسها بل هى إحدى وسائل النمو الاجتماعى، ويجب أن يكون مفهوما أنها دخلت المنهج — أوجب أن تدخل فيه — على هذا الأساس . فالمهم ليس ما يحفظه التلميذ من حقائق التاريخ أو الجغرافية أو التربية الوطنية ولكن فهمه الواقعى للبيئة واتجاهه العقلى نحوها ومهاراته في معالجتها والتفاعل معها، وليس المهم في هذه المرحلة أن يحفظ شروط النخب والمنتخب بقدر ما يحسن بشكل عملي الاشتراك في عملية انتخاب .

الامر الثانى: وهو مترتب على الاول أن دخول المواد الاجتماعية في جدول

الدراسة في السنة الخامسة الابتدائية ليس معناه الاستعاضة بها عن اشتراك التلميذ الفعلي في النشاط الاجتماعي والرياضي والانتاجي بالمدرسة بل يجب استمرار هذا الاشتراك واطراد زيادته ويجب أن تتعدى به حدود المدرسة إلى البيئة ومن ثم يكون من هذا النشاط مشاجب صالحة تتعلق بواسطتها حقائق المواد الاجتماعية في قوى النفس .

الأمر الثالث : أن وجود مناهج خاصة بالمواد الاجتماعية ليس معناه أن تعالج معالجة أكاديمية نظرية بل يجب أن تعالج هذه المقررات مرتبطة بما يحس به التلميذ من مقومات البيئة والحياة عليها ومشكلات هذه الحياة . فكل ما هو مقرر من حقائق هذه المواد يجب أن يقدم للتلميذ كاجابات عن أسئلة يثيرها هو أو يدفعه توجيه المدرس إلى اثارها مثل : كيف تصل إلينا الاخبار؟ كيف يقسم الزمن وكيف يقاس؟ كيف تنتقل من مكان إلى مكان؟ كيف تنتقل إلينا البضائع وكيف تنقل من عندنا الحاصل ؟ من الذي يدفع أجور ضباط البوليس وساعي البريد؟ أين تذهب الضرائب التي يدفعها أبائنا؟ من الذي بنى هذا الاثر وما أهميته في حياتنا الآن؟

كيف قام هذا الاقطاع أو التفتيش الذي وزع على آبائنا؟ لماذا طرد الملك؟ من أتى بالانجليز الذين تحتفل بجلالتهم؟ من حفر قناة السويس؟ وما هي جامعة الدول العربية؟ وهكذا تأتي موضوعات المناهج اجابات على أسئلة من هذا النوع . ويجب أن يعلم الجميع أن هذه المقررات ليست منزلة ولا مقدسة ومن ثم فترتيبها ونظامها حتى موضوعاتها ليست ملزمة للمدرس بل يستطيع أن يعالجها بالتقديم والتأخير والتأكيد والتخفيف والاضافة إذا لم يستحب الحذف .

ويجب الإشارة هنا إلى أن ما تقدم ليس معناه أن حقائق المواد الاجتماعية ليست مهمة أو أن حفظها لا لزوم له ولكن معناه أن أهميتها في أن تكون قابلة للاستعمال في الحياة أي أن تكون من الأدوات التي تتيح للتلميذ في حياته الحاضرة والمستقبلية وهذه لا يتأتى إلا إذا حصل التلميذ الحقائق مرتبطة بنشاطه في مواقف الحياة العملية . وهذه هي القاعدة الذهبية في طريقة التدريس ومتى تحققت فكل الطرق سواء ، ورب درس شفوي سمع فيه التلاميذ اجابة سؤال يعتمد في نفوسهم خير ألف مرة من مشروع يغفل فيه المدرس عن هذه القاعدة ويخذه جري التلاميذ ونطقهم وعلمهم لبعض

الخرائط والصاديق عن حقيقة نموهم الاجتماعى الذى هو غاية المشروع وغاية المواد الاجتماعية وغاية اجتماعهم به فى المدرسة .

على أنه من المتفق عليه أن التلييد يجب أن يدرس مقررأ فى التاريخ القومى . الحديث دراسته منظمة قبل أن يقادر المدرسة الابتدائية . والحكمة فى ذلك أن المواطن من مسئولياته أن يعرف تاريخ وطنه معرفة واضحة ولا مفر من هذا . وحتى هذه الدراسة وسيلة لتحقيق النمو الاجتماعى وتكون تويجا له قبل أن يغادر التلييد المدرسة الابتدائية لينصرف إلى طلب وسيلة لكسب العيش والاندماج فى الجماعة .

GROWING UP IN AN EGYPTIAN VILLAGE
SILWA, PROVINCE OF ASWAN
By Hamed Ammar.

Publisher Kegan Paul:

لعلق بقلم الدكتور عبد العزيز القوصى

عجيب حقأ أن لسمع فى الخارج عن انتاج الباحثين الاجتماعيين المصريين أكثر مما نسمع عنه فى مصر فهذا هو الدكتور حامد مصطفى عمار مدرس التربية فى معهد المعلمين تنشر له هيئة المؤلفات الدولية للدراسات الاجتماعية فى دار من أكبر دور النشر فى العالم مؤلفأ يضم دراسات أصيلة جديدة فى ميدان القرية المصرية .

وهذه الدراسات لا مثيل لها من قبل إلا دراسات مارجارىت ميد ، وإن كنت أرى أنها تفوقها من حيث الأساليب التى اتبعت فى جمع البيانات ومن حيث تبويبها وعرضها . فقد درس مجتمع قرية سلوة وتنظيمه ، ودرس عادات الناس وتقاليدهم ، ثم درس الأسرة ومواقف أفرادها من الولادة والحمل والرضاعة .. وبقية الاحداث الهامة ثم درس حياة الاطفال والمراهقين والكبار وأشار فى ذلك إلى الزواج ومسائل الجنس ودرس التعليم فى القرية قديمه وحديثه وأوضح فى كل ذلك عملية التغير المرتبط بالتعبير المحلى والتعبير العام فى مصر .

وفى خلال هذا كله عرض بياناته متبعا الأساليب الاحصائية مما يمكن الإنسان من استعراض دراسات لتنتائج اختبارات الذكاء ورورشاخ وغيرها ويمكنه بذلك من القيام بدراسات مقارنة فى هذا كله . وليس من العدل أن تعرض هذا المؤلف القيم بهذه الأسطر القليلة . ولكنى أرى أنه ليس من الممكن كذلك أن نشير إلى ما تتميز به هذه الدراسات وإلى مكانتها فى عالم العلم إلا بعشرات الصفحات التى لا تتسع لها هذه الصحيفة .

العلوم الرياضية في المدرسة الابتدائية الراقية

للدكتور أحمد أبو العباس
المدرس بمعهد التربية للمعلمين
جامعة عين شمس

إن الاتجاه الحديث في تدريس الرياضة يرى إلى ربطها بالحياة الاجتماعية بطريقة تجعل للرياضة أثراً في تفكير الفرد وقيمة في حياته . وإذا كان هذا الاتجاه العام يؤثر في تدريس الرياضة بمراحل التعليم المختلفة ، وينقلها من التدریب الآلية والرمزية ، والتجريد إلى ناحية اجتماعية وظيفية ، فإن المدرسة الابتدائية الراقية -- وهي المدرسة الثانوية الشعبية -- يجب أن يسودها هذا الاتجاه وأن تتأثر به أكثر من غيرها . ولذلك يجب أن يتصل تدريس الرياضة بالبيئة اتصالاً وثيقاً ، وأن يستمد مشاكله وأعداده من الحياة الواقعية . وهذا بدوره يثير نشاط التلاميذ وحاسمهم ويدفعهم للاقبال على الدراسة ويشعرهم بأهمية العلوم الرياضية في الحياة وأثرها فيها ؛ ولكي يحقق تدريس الرياضة وظيفته في هذه المدرسة ، فنرشد بالنقاط الآتية :

(١) ربط دراسة الرياضة بالمواد المختلفة في المدرسة ربطاً يجعل لدراسة الرياضة قيمة ومعنى ، ويجعل دراسة المواد الأخرى أكثر وضوحاً وفهماً : مثل ربط الرياضة بالتفصيل في المدارس النسوية وبالمرعة في المدرسة الريفية وبالعلوم التجارية في المدارس المدنية .

(٢) استغلال دراسة البيئة أو غيرها من المشروعات المدرسية في دراسة الرياضة ؛ ولعل أوضح هذه المشروعات مشروع الجمعية التعاونية التي يمكن استغلالها في دراسة جزء كبير من منهج الرياضة .

(٣) ربط فروع العلوم الرياضية والعلوم التجارية بالحياة الاجتماعية عن طريق دراسة موضوعات معينة مثل المواصلات أو غيرها .

ويجب أن تقوم الدراسة في كل حالة من الحالات السابقة على المبادئ الأساسية الآتية :

أولاً : أن يسهم التلاميذ في النشاط التعليمي ، وأن يقوموا بجمع المعلومات بأنفسهم . وأن يتعلموا طرق تصنيفها وتنظيمها ، وبذلك يشعرون بالدافع نحو التعليم ويدركون أهمية العلوم الرياضية وقيمتها في حياتهم : والتلاميذ أثناء هذا النشاط يتعلمون كثيراً سواء من الناحية الاجتماعية عند احتكاكهم بالآهالي أو من الناحية الرياضية في تمثيل تلك المعلومات ببياناً أو في تصنيفها ، وفي استنتاج نتائج منها ، وفي معرفة تفسير هذه النتائج ودلالاتها .

ثانياً : يجب أن تكون المسائل مستمدة من واقع الحياة ، تبعاً للبيئة ، وتنبهاً لنوع المدرسة . ويعني هذا أن تكون المسائل حقيقية سواء في تكوينها أو في المقادير الكمية بها . وإذا اتصل تكوين المسائل بالواقع تخلصت الرياضة من كثير من المسائل المعقدة ، السخيفة ، غير المعقولة ، التي ترمى إلى تعجيز التلاميذ وتغييرهم من دراسة الرياضة ، بجانب ما في ذلك من هدم لأهداف تدريس الرياضة ، وهذا النوع المعقد من المسائل واضح في مسائل الشركات حين تكثر الإضافة والسحب واختلاف المدد لغير سبب إلا التعقيد ، وواضح في مسائل المساحات والحجوم والربح وغيرها .

وأما كون الأعداد بالمسائل حقيقية فأمر له أهميته الكبرى فإنه يعطي صورة صادقة للواقع ، ويجعل التلاميذ أكثر فهماً وإدراكاً لما يحيط بهم ، والواقع أن المسائل يجب أن تجعل التلميذ يعيش في الحياة وتزيد من فهمه لها . وكلنا يرى المسائل التي تشمل أسعاراً خيالية أو أرباحاً لا تتفق مع الواقع مثل : وضع رجل مبلغاً في مصرف بربح مركب قدره ٥٪ في السنة ، أو في صندوق التوفير بربح مركب قدره ٦٪ وهكذا مما لا يحدث في الحياة الواقعية .

ثالثاً : يجب أن يعني المدرس بطريقة تفكير التلاميذ أثناء حلهم للمسائل فيعودهم على إدراك المشكلة أولاً كوحدة وفهمها ثم التفكير في طريقة حلها ، وبعد أن تتضح طريقة الحل يبدأ دور الأعداد في هذا الحل . ويعني هذا ألا يبدأ التلاميذ بإجراء العمليات على الأعداد دون فهم كامل للسألة ، بل يجب تحليل المسألة أولاً قبل الإسراع في حلها .

رابعاً : إذا شعر المدرس أثناء ربط الرياضة بالمواد الدراسية المختلفة أن المفاهيم أو الحقائق أو المهارات الرياضية مفسدة ، أو أن الدراسة الاجتماعية للبيئة لم تنظم هذه الأشياء تنظيمياً فيه تسلسل الرياضة ، ذلك التسلسل الذي يساعد على تنسيق التفكير ووضوحه ، فإنه يجب أن يعمل على تنظيم هذه المفاهيم أو الحقائق أو المهارات تنظيمياً سليماً ، كلما وجد حاجة إلى ذلك ، وأن يعطيها من الوقت ما يراه ضرورياً .

خامساً : يجب عدم التقيد بترتيب موضوعات المنهج ، كما هي ، بل التفكير في تنسيق هذه الموضوعات ودراساتها في مناسباتها مرتبطة مع غيرها من الموضوعات الدراسية الأخرى أو مرتبطة بالحياة الاجتماعية ، أو المشروعات المدرسية .

ولضرب مثلاً لتحقيق المبادئ السابقة في دراسة موضوع المساحات بإحدى الطريقتين الآتيتين .

[أ] استغلال مزرعة المدرسة الريفية في دراسة موضوع المساحات عن طريق بضمن قيام التلاميذ بعمليات قياس الأطوال ، وقياس المساحات المختلفة في المزرعة ، ورسم الأشكال على الطبيعة باستخدام الدوبار أو القصبه مثلاً ، وتقسيم المزرعة إلى أحواض وقنوات ، وأشكال هندسية مختلفة ونقل هذه الأشكال في كراساتهم باستخدام مقياس الرسم المناسب . ومعرفة المقاييس التي يستخدمها الفلاحون وعارستها ، ويستطيع التلاميذ تكوين فكرة واضحة عن مساحة كل من السهم والقيراط والفدان من الطبيعة ، وبذلك تتكون عندهم « العين الهندسية » التي تستطيع تفسير الأطوال والمساحات المألوفة بصورة تقريبية .

[ب] استغلال دروس التفصيل في المدرسة النسوية في دراسة المساحات ، وذلك بقياس أطوال الأقمشة ، وعمل النماذج « البترونات » وتفصيل القماش ، ونقل النماذج في الكراسات بقياس رسم مناسب . والتدريب على رسم الزوايا والأشكال الهندسية المختلفة .

وكل من الطريقتين السابقتين قد ربطت دراسة موضوع المساحات (وقياس

الاطوال) في الحساب برسم الاشكال الهندسية في الهندسة والتعبير بالرموز في الجبر في حالة التعبير عن مساحات الاشكال المختلفة ، وأمكن من جهة أخرى ربط الرياضة بالمواد الدراسية الأخرى ونواحي النشاط المختلفة باستغلال الموزعة في الحالة الأولى ، وخصص التفصيل في الحالة الثانية . وبالإضافة إلى ذلك ، فإن المسائل تؤخذ من واقع الحياة العملية ، ويشترك التلاميذ أو التليذات في جمع المعلومات بأنفسهم ، فتصبح الدراسة ذات قيمة لهم ، وهذا من الدوافع الرئيسية في التعلم ، ويصبح لكل مدرسة طابعها الخاص بها مستقلة عن غيرها في ظروفها وطرقها وامكانياتها .

وخلاصة القول أنه بهذه الطريقة يمكن دراسة الموضوعات الآتية :

- ١ — قياس الاطوال ، والتقريب في القياس ، والتدرب على استخدام أدوات قياس الاطوال على الطبيعة .
- ٢ — دراسة المساحات ووحداتها ، ودراسة الاشكال الهندسية المختلفة ، وطرق رسمها على الطبيعة وطريقة إيجاد الجذر التربيعي .
- ٣ — الرموز الجبرية والتعويض في القوانين .
- ٤ — التمثيل البياني للكميات — ومقياس الرسم .
- ٥ — رسم الزوايا وقياسها .
- ٦ — التدريب على العمليات الهندسية المختلفة .

وأضرب مثلاً آخر لموضوع في غاية الأهمية في المدارس الابتدائية الراقية بوجه خاص ، وهو موضوع الجمعيات التعاونية ، ولا تقف أهمية هذا الموضوع عند حد دراسة بعض الموضوعات الرياضية والتجارية التي سنذكرها فيما بعد ، وإنما أهميته في أنه موضوع اجتماعي — اقتصادي . له أثره في التكوين الاجتماعي للفرد وفي تكوين

الحساسية الاجتماعية عنده ، وفي رفع مستواه الاقتصادي في عصر يسوده التعاون ، وفي وقت تنتشر فيه الجمعيات التعاونية في مصر انتشاراً يدعو إلى فهم رسالتها وإدراك أهميتها .

من الملاحظ أن الكثير من المدارس فيه مقاصف أو ما شابه ذلك ، وهذه يمكن تحويلها بسهولة إلى جمعية تعاونية بعد إدراك أهمية التعاون لتكوين وعي تعاوني حقيقي . وإذا كان هذا ضرورياً في المدرسة الثانوية ، فهو أكثر ضرورة في المدرسة الابتدائية الراقية التي تهيم أغلب تلاميذها الحياة أكثر مما تهيمهم المدرسة الثانوية .

وتؤدي دراسة هذا الموضوع إلى نواحي ثقافية واجتماعية مثل :

معرفة التعاون — معناه ، ورسائله ، ووظيفته ، ومبادئه .

أنواع الجمعيات التعاونية : كالجمعيات التعاونية الزراعية والمزلية والصناعية وغيرها .

الديموقراطية في الإدارة ، وانتخاب أعضاء مجلس الإدارة ، وأعضاء المراقبة ، ومعرفة وظيفة كل ، والتدريب على الطرق السليمة للانتخاب . ومعرفة أهمية الجمعية العمومية وطريقة العضوية ، وطريقة عقد الجلسات ، وغير ذلك من النواحي الاجتماعية الهامة ، ويضاف إلى ذلك معرفة طريقة تقسيم الأرباح ، ونصيب الأسهم ، والمائد على المعاملات ، والمعونة الاجتماعية وغيرها .

وأثناء ممارسة هذا النشاط الفردي الاجتماعي يتعلم التلاميذ كثيراً عن الأسهم وعن قانون التعاون ، ورسم الأسهم ، والنداء للجمعية ، والشراء بالجملة والقطاعي والفرق بين النوعين ، والبيع ، ومسك الدفاتر وإرسال أنواع الخطابات المختلفة . ويتعلم التلاميذ التقسيم التناسبي ، وحساب المائة ، والربح ، والأسهم ، ويمكن دراسة السندات بهذه المناسبة ، وهذا يشمل جزءاً كبيراً من الموضوعات الحسابية والتجارية التي يدرسها التلاميذ .

وليس موضوع الجمعيات التعاونية شيئاً جديداً في المدرسة الثانوية أو المدرسة الابتدائية الراقية ، فإن بعض المدرسين يجربونه ، ولكن هذا التجريب ينقصه تنظيم محكم وخطة واضحة ، ولذلك أخشى أن يؤدي التقصير في وضع الخطة إلى سوء استخدام هذا الموضوع ، ولهذا يجب أن يضع المدرس خطة أولاً ويوضح طريقة استغلاله للموضوع ومواضع ربطه بالرياضة أو بالمواد التجارية وتحديد نوع الدراسة أو الموضوعات التي يدرسها تلاميذه مرتبطة بالجمعية التعاونية . ويجب أن يدرك نوع المسائل التي يحتمل أن تصادفه ، ومدى كفاية هذه المسائل في اكتساب التلاميذ للمهارات الرياضية والتجارية المطلوبة .

وقد رأيت من خبرتي أن حسن تنظيم هذا الموضوع والعناية بتفاصيل وضع خطته يؤدي إلى نتائج تربوية حسنة ، تعطى دراسة الرياضة أهمية فردية اجتماعية .



مؤتمر التعليم الإلزامى المجانى للدول العربية
بالتعاون مع منطقة اليونسكو وجامعة الدول العربية

(توصيات المؤتمر)

القاهرة

الى ١١ يناير ١٩٥٥

من ٢٩ ديسمبر ١٩٥٤

المقدمة

مؤتمر التعليم الإلزامى المجانى للبلاد العربية المنعقد فى القاهرة من ٢٩ ديسمبر ١٩٥٤ الى ١١ يناير ١٩٥٥ بدعوة من جمهورية مصر وبالتعاون مع جامعة الدول العربية ومنظمة اليونسكو .

بعد الرجوع الى المادة السادسة والعشرين من الاعلان العالمى لحقوق الانسان التى تقرر حق كل فرد فى التعليم وتشترط ان يكون التعليم مجانيا على الاقل فى المرحلة الابتدائية والتعليم الاساسى وان يكون التعليم الابتدائى الزاميا .

والى التوصية رقم ٣٢ التى قررها المؤتمر الدولى الرابع عشر للتعليم العام المنعقد فى مدينة جنيف من ١٢ الى ٢١ يوليو سنة ١٩٥١ ، التى وضعت الاسس العامة للتعليم الإلزامى المجانى واطالة مدته .

ولما كانت القوى البشرية ائمن موارد الدولة ، وكان تاريخ العالم الحديث يبين ان التقدم الاقتصادى يسير جنبا الى جنب مع التقدم فى التعليم ، وكانت نتائج التعليم فى رفع مستوى الانتاج تعوض البلاد أكثر مما أنفقت عليه .

ولما كان التعليم هو الاساس السليم للديمقراطية الحق والسلام العالمى والاستقرار الدولى .

ونظرا لانه وان يكن بعض الدول العربية قد قاربت تعميم التعليم الإلزامى المجانى ، الا ان هناك دولا أخرى منها لا تزال بها نسبة عالية من الاطفال لا تتسع لهم المدارس وهذه حالة خطيرة تتطلب حشد جميع القوى والموارد الممكنة لمعالجتها .

لذلك يوصى الدول العربية بما ياتى

التخطيط

١ - ان تضع كل دولة من الدول العربية فى أقرب وقت ممكن خطة شاملة دقيقة ، مبنية على الحقائق الواقعية ، لتعميم التعليم الإلزامى المجانى فى المرحلة الاولى فى أمد معقول ويحسن الا يتجاوز هذا الامل عشر سنوات

٢ - ان تنشئ كل دولة ادارة لجمع احصاءات دقيقة للتعليم تتضمن بيانات وافية عن عدد الاطفال فى سن الالتزام وعدد من يتعلمون منهم بالمدارس من بنين وبنات ، والزيادة السنوية فى عدد الملزمين وعدد المدارس وقصولها وحالة مبانيها ، وعدد تلاميذ كل فرقة ومتوسط عدد التلاميذ فى الفصل الواحد وتوزيع المدايرين على المدن والقرى المختلفة مع بيان الجهات المحرومة

من المدارس ، والجهات التى لا تكفى مدارسها لسد حاجتها ، والجهات التى لا تستغل ابنية مدارسها استغلالا كاملا وعدد المعلمين ونسبة المؤهلين منهم وغير المؤهلين ، وعدد مدارس المعلمين ومبلغ من تخرجهم سنويا ، وميزانية الدولة ومخصصات التعليم عامة والتعليم الإلزامى بصفة خاصة وذلك لى يتسنى رسم الخطة على أساس صحيح من الاحصاءات الدقيقة والبيانات الوثيقة .

٣ - عند اعداد هذه الخطة ، يبدأ بمناقشة ومشاورة الوزارات والمصالح التى تتصل بالمال والصحة والشئون الاجتماعية والانشاء والتعمير ويستعان بالهيئات والجمعاعات المهتمة بشئون التربية .

٤ - وبعد تمام وضع الخطة تعلن على الجمهور ، ليقف على تفاصيلها ويشترك فى المساعدة على تحقيقها .

التعاون العربى والى فى شئون التعليم الإلزامى :

يوصى المؤتمر بما يلى :

٥ - ان يزداد تعاون الدول العربية فى ميدان التعليم الإلزامى سواء فى رسم خطة تميمه أو فى اعداد المعلمين والمتخصصين فى شئون التربية ، أو فى وضع المناهج أو تبادل المدرسين والمعلومات والكتب المدرسية وما الى ذلك .

٦ - ان تنشئ جامعة الدول العربية مكتبا مركزيا عربيا لجمع المعلومات التربوية من المصادر العربية ومتابعة التقدم والتوسع فى الآراء التعليمية والاساليب التربوية الحديثة فى العالم، وان يصدر هذا المكتب مجلة تصدر أربع مرات فى السنة على الأقل وتتضمن الى جانب الموضوعات ذات الاهمية التربوية بيانات عن سير التعليم فى كل دولة من الدول العربية .

٧ - ان تنشئ كل دولة عربية مكتبا اقليميا لجمع المعلومات ومبادلتها يتصل بالمكتب الاقليمى العربى التابع لجامعة الدول العربية ، وبمكتب تبادل المعلومات باليونيسكو، وبالمكاتب المماثلة فى الدول العربية الاخرى ، حتى تكون كل دولة منها على علم بما يجرى فى شقيقاتها العربية وفى العالم الخارجى ليفيد كل من تجارب الآخر .

وتقوم هذه المكاتب بنشر هذه المعلومات على المدارس والمعلمين كل فى الدولة التى ينتمى اليها ، واقامة معارض فى مختلف جهات الدولة تعرض فيها انواع الكتب والمعدات والادوات المدرسية

٨ - لما كانت بعض الدول العربية لا تستطيع بمواردها المالية المحدودة التى تواجه بها احتياجات ملحة متعددة ان تعميم التعليم الإلزامى فى امد معقول وخاصة لما يتطلبه ذلك من انشاء عدد كبير من الابنية المدرسية ، لذلك يوصى المؤتمر الدول العربية التى ترغب فى الحصول على معونة مالية لبناء

المدارس أن تفاوض بنك الإنشاء والتعمير الدولي لتعلم مدى استعداده لمنحها قروضاً طويلة الأمد بفائدة ضئيلة لهذا الغرض .

وفي هذه الحالة تكون الأقساط السنوية المطلوبة للوفاء بفائدة القرض واستهلاكه بقدر ما تدفعه الحكومات من أيجار معقول لهذه المدارس .

٩ - يأمل المؤتمر أن تنجح الجهود المبذولة لتأسيس صندوق الأمم المتحدة الخاص بالإنعاش الاقتصادي وأن ينال التعليم الإلزامي نصيباً من القروض أو المنح التي سيقدمها هذا الصندوق وخصوصاً فيما يتعلق بإنشاء الابنية المدرسية ويرجو أن تتابع منظمة اليونسكو جهودها في هذا الشأن . فإذا لم يتبع لهذا المشروع نجاح ، فيأمل المؤتمر أن تعمل منظمة اليونسكو على تأسيس صندوق دولي خاص لتعميم التعليم الإلزامي .

١٠ - يوصي المؤتمر جامعة الدول العربية بزيادة عنايتها بالتعليم الإلزامي في البلاد العربية بالتعاون مع منظمة اليونسكو في هذا الصدد ، ويأمل المؤتمر أن تولى اليونسكو للبلاد العربية عناية خاصة فيما تقوم به من خدمات للتعليم الإلزامي كإجراء الدراسات وإرسال الخبراء وتقديم المنح الدراسية وغير ذلك .

١١ - لما كانت المنظمات الدولية على استعداد لتقديم المعونة الفنية في مختلف شئون التعليم الإلزامي فمنظمة اليونسكو تعاون في الشئون التربوية ، ومنظمة الصحة العالمية في شئون الصحة المدرسية والتربوية الصحية ، ومنظمة الغذاء والزراعة في شئون التغذية والتعليم الزراعي والتدبير المنزلي ، ومنظمة العمل الدولية في حماية الأطفال وتشريعات العمل ، والتوجيه المهني والإعمال اليدوية . كما تعنى هيئة الأمم المتحدة بالخدمات الاجتماعية ، لذلك يوصي المؤتمر الدول العربية الراغبة في الاستفادة من هذه الخدمات بالاتصال بهذه المنظمات كل منظمة في دائرة نشاطها .

إدارة التعليم الإلزامي :

١٢ - نظراً لما يترتب على تعميم التعليم بالمرحلة الأولى من ازدياد مضطرب في عدد المدارس مع انتشارها في مختلف أرجاء الدولة الواحدة ، مما لا يتسنى معه أن تنال كل مدرسة العناية الواجبة من حيث الإشراف والتوجيه وتيسير حاجاتها وعلاج مشكلاتها ، خصوصاً في الاقطار المترامية الأطراف الكثيرة السكان ، لذلك يوصي المؤتمر بالاعتماد على السلطة التعليمية - على الأقل فيما يختص بالتعليم الإلزامي - في إدارة مركزية وأن يراعى بقدر الامكان تقسيم القطر الى مناطق تعليمية تكون كل منها من الاتساع بحيث يمكن تزويدها بجهاز ادوي وفني ذي كفاية عالية وبقدر الامكان من الصغر بحيث يسهل للمشتغلين بالتعليم في نطاقها الاتصال بها .

وتخول هذه المناطق تدريجيا من السلطة ما يجعل لها التصرف في شئون المعلمين والموظفين من تعيين ونقل وترقية وفصل ، وفي تدبير معدات المدارس وصيانة مبانيها واستخدام المدارس في أغراض اجتماعية وفي مراعاة ظروف البيئة المحلية في تدريس المناهج وتطبيقها ، على ألا يتعارض ذلك مع السياسة العامة للدولة ، وأن يكون في حدود القوانين واللوائح والتعليمات المقررة .

١٣ - لما كان من مصلحة التعليم ان يزداد اهتمام الاهل به وان يشاركوا في تحمل بعض مسئولياته ، وان تتاح لهم الفرصة لابداء رغباتهم في نشر التعليم في اقليتهم والتعاون مع السلطات التعليمية في تيسير مهمتها في تعليم ابنائهم ، لذلك يوصى المؤتمر بأن تشكل في كل منطقة هيئة مشتركة من رجال التعليم والاهالي المهتمين بشئونه لتبين وجهة نظرها في مشروعات التعليم ومشاكله وسيره في المنطقة ، على ان يتوسع تدريجيا في تكوين هذه الهيئات وفي اختصاصاتها حتى تصير اكثر تمثيلا لسكان المنطقة ، واكثر استقلالا في الشئون المحلية للتعليم .

١٤ - متشبا مع سياسة اللامركزية في التعليم يوصى المؤتمر بأن تعطى المدرسة حرية اوسع في التصرف في شئونها وان يزداد اتصالها بالمجتمع وان تستعمله التطبيقات العملية لما تدرسه وتستعين به في حل ما يعرض لها من مشاكل محلية ، وان تكون المدرسة مؤسسة اجتماعية تخدم البيئة كلها ومما يوثق هذه الصلة ان تشكل جمعيات يشترك فيها الاهالي لرعاية بعض وجوه النشاط في المدرسة كالخدمات الاجتماعية والندوات والحفلات والمعارض والمباريات الرياضية وغير ذلك .

١٥ - يرى المؤتمر ان الجهود الضائعة بسبب انقطاع عدد كبير من تلاميذ المدارس الابتدائية عن مواصلة الدراسة الى نهايتها نتيجة لتكرار الرسوب او غير ذلك من الاسباب مشكلة خطيرة يترتب عليها الا يستفاد مما انفق عليهم من اموال طائلة ، هذا الى شعور الاطفال بمرارة الفشل ، ولذلك يوصى بما يأتي :

- أ - ان تدرس العوامل المؤدية لهذا الضياع دراسة علمية وافية .
- ب - ان يحد من الرسوب في امتحانات النقل من فرقة الى التي تليها .
- ج - ان تجرب طريقة النقل دون امتحان وخاصة في الفرق الثلاث الاولى .
- د - ان يراعى في وضع المناهج ان تكون ملائمة لميول الطفل واستعداداته ومتناسبة مع قدرته ، وان تكون من التنوع بحيث يستطيع كل طفل ان يسير فيها بخطا تتفق مع حالته .
- هـ - ان تجرى التجارب للوصول الى مقاييس مقننة للذكاء والتحصيل تستعمل الى الطرق التقليدية لتقويم مقدرة التلاميذ وأعمالهم .
- و - ان يعد المعلمون بحيث يستطيعون ان يدرسوا في الفصل الواحد لتلاميذ مختلفي الاستعدادات والمقدرة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم .

١٦ - تسهلاً لانتظام التلاميذ في المدارس ، ورعاية للظروف الاقتصادية والاجتماعية التي يتسبب عنها تقييدهم يوصى المؤتمر بما يلي :

أ - ان يوازن فيما يتعلق ببعد المدارس عن مساكن التلاميذ بين أمرين ، انشاء مدارس تتسع لابناء قرى متعددة مع تدبير وسائل النقل للبعيدون عنها أو انشاء مدرسة صغيرة في كل قرية

ب - ان يوفر بين مواعيد العطلات الدراسية وبين المواسم الزراعية التي يحتاج الالباء فيها لابنائهم والمناسبات المحلية ذات الهمية .

ج - ان توسع دائرة الخدمات العامة التي تجتذب التلاميذ الى المدارس ، كالغذية والكساء والعناية الطبية وغير ذلك من المساعدات .

د - ان تكون الحياة المدرسية قائمة على نشاط التلاميذ متمشية مع ميولهم تسودها روح المحبة والعطف حتى تصير محبة اليهم .

هـ - ان يعين مشرف اجتماعي لكل قسم من اقسام المنطقة التعليمية يوكل اليه امر دراسة اسباب التخلف والاتصال بأولياء أمور التلاميذ ، كما يعهد اليه حصر الملمزين وتنفيذ قانون الالزام .

١٧ - فترة التعليم الالزامي : لما كانت اهداف التعليم الابتدائي الالزامي هي تكوين المواطن الصالح لتزويده بالعناصر الاساسية من المعرفة والقدرة وغرس العادات الفردية والاجتماعية الصالحة فيه ، لذلك يدعو المؤتمر كل دولة من الدول العربية الى تقرير حد أدنى لفترة التعليم الالزامي يتسنى معه تحقيق هذه الاهداف بحيث لا تقل عن ست سنوات . فان كان لدولة عربية نظام تقل فترة التعليم الالزامي فيه عن هذه المدة اعتبر ذلك أمراً مؤقتاً يجب التخلص منه في اقرب فرصة . وعندما يتم تحقيق تعميم هذا الحد الأدنى للتعليم الالزامي ، يتدرج في اطالة مدته الى ثمانى سنوات على الاقلو كي تسد حاجة المجتمع الحديث الى التعليم على اكمل وجه .

ويراعى في تحديد حين بدء الدراسة الالزامية وانتهائها انسج مراحل النمو عند الطفل وان تكون مداركه قد نضجت الى حد ما قبل تركه المدرسة .

ويوصى المؤتمر بأن ينص في قوانين العمل على ألا تقل السن المحدد للعمل طوال الوقت عن السن التي تقرر لترك المدرسة الابتدائية .

١٨ - يؤكد المؤتمر أهمية وضع الترتيبات اللازمة في اقرب وقت ممكن لتحسين النسبة بين عدد المدرسين والتلاميذ ، وذلك لا لرفع مستوى التعليم فحسب ، بل للتغلب على النتائج غير الاقتصادية التي تترتب على غياب المدرسين عن المدرسة لسبب المرض أو غير ذلك من الأسباب .

الابنية الدراسية :

١٩ - نظراً لحاجة أى برنامج للتعليم الالزامي المجانى لمبان مدرسية ملائمة

يدعو المؤتمر الدول العربية ان تضمن خططها القومية المذكورة في التوصية الاولى برنامجا محددا لاقامة مبان مدرسية جديدة تسد حاجة من لاتسع المدارس لقبولهم وتقابل الزيادة السنوية في عدد السكان وتؤدي الى التخلص من المباني غير الملائمة والاماكن المستأجرة كلما أمكن ذلك .

٢٠ - يجدر بكل حكومة عربية يهملها الامر ان تشرع بمفردها او بالتعاون مع الحكومات المجاورة في اجراء بحوث في مواد البناء وطرق الانشاء وتصميم الابنية المدرسية ومواصفات الاعمال على اساس استعمال مواد البناء المتوافرة محليا ، ومع مراعاة مقدره العمال المحليين وضرورة تدرييهم ، وان تنشر نتائج هذه الابحاث .

كما يجدر بها - بالتشاور مع رجال التعليم والهيئات المختصة - ان تضع اللوائح والتوصيات التي ترسم حدا أدنى لمساحة المدرسة وملحقاتها وافنية اللعب والمرافق الصحية وغرف المدرسين وغير ذلك ، ويجب ان تكون هذه اللوائح والتوصيات مرنة تسمح بالتغيرات التي تتلاءم مع الفروق بين مدارس الريف ومدارس المدن ومع أهمية التنوع فيما يتعلق بالتصميم ومواد البناء وفقا للظروف المحلية وفنون الطرائق التربوية .

٢١ - بالنظر الى صعوبة تدبير المدرسين اللازمين للمدارس في المناطق الريفية او النائية يقترح المؤتمر ان يولى الامر عناية خاصة الى توفير المساكن اللازمة للمدرسين - ولا سيما المدرسات - في هذه المناطق .

٢٢ - بالنظر الى النقص الحطير في المباني المدرسية يتعجل المؤتمر اتخاذ الخطوات اللازمة لضمان الحصول على اقصى فائدة من المباني الموجودة فعلا وذلك بتبادل استعمال قاعات التدريس بحرية بحيث لا تترك بعض الفصول خالية في الوقت الذي يزاول فيه طلبة هذه الفصول نشاطهم المدرسي خارج الفصل او في قاعات التخصص . ويحسن كذلك ان يعمل ولاة الامور على تحقيق اقصى فائدة من الفروض التي تسنح لمزاولة النشاط المدرسي في الهواء الطلق كما يحدث في حالة الرياضة البدنية وفلاحة البساتين ودراسة مشاهد الطبيعة والجغرافيا والدراسات الاجتماعية .

٢٣ - يقترح المؤتمر ان يلجأ عند الحاجة وفي الظروف المناسبة الى طريقة اقامة فصول دراسية في حجرات تبني من مواد خفيفة او تحت سقف من قماش او في الهواء الطلق ، على ان تكون هذه وسيلة مؤقتة ويمكن اقامة هذه الفصول على سبيل التجربة لتكون ملاحق للمدارس القائمة او وحدات مستقلة بذاتها .

٢٤ - يوصى المؤتمر كلا من الحكومات العربية بأن تشيى ادارة تتولى النظر في مشكلة المباني المدرسية بصفة دائمة كلما أمكن ذلك .
ويحث المؤتمر تشجيع روح الابتكار المحلي في البناء والتحسينات الفنية فيما يتعلق بجمال الشكل والتصميم .

المعدات :

لما كان من العيب بالاموال العامة ان ترصد مبالغ ضخمة لبناء مئات المدارس وصيانتها ولاعداد آلاف المدرسين وتعيينهم بهذه المدارس اذا كانت المعدات والادوات اللازمة للتعليم غير متوافرة ، لذلك يوصى المؤتمر بما يأتى :

٢٥ - ان تحرص كل دولة على ان تلمد مدارسها امدادا كافيا من الادارة المركزية أو المحلية بما يلزمها من الاجهزة والمعدات ، وان تصرف الكتب والادوات لكل طفل بالجان على قدر الامكان .

٢٦ - ان تشجع كل دولة وضع عدد متزايد من الكتب المدرسية المتنوعة فى مختلف المستويات اما بوسائلها الخاصة أو عن طريق الهيئات ، على ان تكون تلك الكتب ذات قيمة تعليمية عالية وبتكاليف فى متناول التلاميذ والمدارس . ويجب ان تكون هذه الكتب بوجه خاص مما يمثل الاتجاهات الحديثة فى التربية وان يوجه اهتمام خاص الى بيئة الطفل وأوجه النشاط وطرائقه .

٢٧ - نظرا لان اخراج الكتب المدرسية من المسائل التى تهم مختلف الدول اهتماما مباشرا فان المؤتمر يقترح ان تقوم المدارس بتجربة هذه الكتب ما وسعها ذلك قبل تعميم استعمالها ومن المفيد الانتفاع بمساعدة مدارس المعلمين والمدارس التجريبية فى هذا الشأن .

وكلما اتسع نطاق توريد الكتب والمهمات يعطى المدرسون أنفسهم قسطا أوفى من الحرية فى اختيار الكتب ، وان يشجع الناشرون على المساهمة فى اخراجها .

المدارس الحرة ومدارس البلو الرحل وتعليم الشواذ :

٢٨ - المدارس الحرة - يرى المؤتمر ان يكون للمدارس الحرة - وخاصة الملوك منها للهيئات والجمعيات - دور هام فى نظم التعليم بالنظر الى ضيق نطاق المدارس الحكومية ، وذلك بشرط اتخاذ الضمانات اللازمة لوجود مستوى عال للتعليم فى هذه المدارس خضوع هذا التعليم لاشراف السلطات التعليمية الرسمية ومطابقة مناهجه لاساليب التعليم القومية . ومما يجب ان يؤخذ بعين الاعتبار فى هذا الشأن ميل أحسن المدارس الحرة الى اجراء التجارب ، على انه من المرغوب فيه ألا تتقاضى المدارس الحرة مصروفات مدرسية باهظة ، وان تعطى الحكومات المدارس الحرة القومية مساعدات تمكنها من توفير الاماكن لابناء ذوى الدخل الضئيل .

٢٩ - مدارس البلو الرحل بالنظر الى الميل المتزايد لدى البدو للإقامة فى اماكن ثابتة لفترات طويلة ، فان مشكلة تعليم القبائل الرحل ليست

مستعصية كما كان يظن ، وفي الظروف التي تستحيل فيها امداد البدو بمدارس ثابتة المستقر ويكون فيها عدد الاطفال كافيا يمكن امدادهم بمدارس متنقلين يكون في مقدورهم اذا تسنى ذلك القيام بتدريس التربية الصحية والبيئة والالعاب الرياضية بالإضافة الى مواد المنهج الرئيسية . ويوصى بزيادة التسهيلات التعليمية حتى يخفف هذا اللون من الحياة البدوية المتنقلة الى حد كبير .

٣٠ - يجب اعطاء الأولوية في التعليم الإلزامي المجاني للطفل العادي ما دام هناك نسبة عالية من الاطفال لا يمكن استيعابها بالمدارس . على ان المؤتمر يرى ان الوقت قد حان لرعاية الاطفال الشواذ - وخاصة ان بعض البلاد قد خطت خطوات واسعة في سبيل تدبير أماكن بالمدارس لجميع الاطفال الشواذ توطئة لتقرير ما ترى اتخاذها من اجراءات في هذا الشأن ، وقد يكون من المرغوب فيه بالنسبة لبعض هؤلاء الشواذ ان تشترك دولتان أو أكثر في العمل معا في هذا الصدد بالتعاون بينهما .

التمويل :

٣١ - يوصى المؤتمر الدول العربية ان تنظر للتعليم الإلزامي على انه ليس مجرد خدمة عامة تؤديها الحكومة للشعب فحسب ، بل هو كذلك عامل هام في زيادة الانتاج القومي ، فان ما ينفق عليه الآن سيؤدى في المستقبل مضاعفا ، ولهذا فهو جدير بالاهتمام عليه بالمال .

٣٢ - ينبغي ان تمضى الدول قدما في تنفيذ الخطة التي ترسم لتعميم الإلزامي ورفع مستواه ، وان تدبر سنويا ما يقتضيه تنفيذ البرنامج المرسوم من الاموال والا تحول الظروف الطارئة في سنة ما دون تنفيذ الخطة .

٣٣ - يوصى المؤتمر بان يراعى عند وضع ميزانيات التعليم ان يكون مقدار ما يخصص للتعليم الإبتدائي الإلزامي من أموال متناسبا مع كثرة المدارس والمعلمين والتلاميذ .

٣٤ - لما كانت الخطة التي ترسم لتعميم التعليم الإلزامي تتطلب لتنفيذها زيادة سنوية مطردة في النفقات ، ولما كانت الموارد العادية قد لا تكفي لمواجهة هذه الزيادة لذلك يوصى المؤتمر ان يفكر جديا في موارد جديدة للدولة بزيادة الضرائب المباشرة وغير المباشرة التي تفرضها الحكومة المركزية وبفرض ضرائب إضافية محلية على الاسلاك والاطيان وغير ذلك من الوسائل .

٣٥ - يرى المؤتمر ان ما سبق ان اوصى به من حيث اشتراك الاهالي في الاشراف على التعليم مما يساعد كثيرا على قبولهم الضرائب الإضافية راضين وخاصة اذا شاركوا في الاشراف على الأوجه التي تنفق عليها هذه الاموال .

٣٦ - يوصى المؤتمر بان يشجع الأفراد والجماعات على التبرع ومنح

الهيئات للأغراض التعليمية وأن تبتز الفرصة لاستغلال المناسبات المختلفة لذلك ، ومع أن التبرعات ليست من الموارد الثابتة التي يعتمد عليها في تنفيذ الخطط التعليمية ، إلا أنه من جهة أخرى من الوسائل التي تساعد على تقديم خدمات إضافية للمدارس .

التشريع :

٣٧ - يوصى المؤتمر بأن تتضمن قوانين التعليم الالتزام بالاسس والبادئ العامة والخطوط الرئيسية التي توضح الأهداف وتكفل انتظام النظام التلاميذ في الدراسة دون تدخل في تفاصيل قد تتعارض مع الظروف المتغيرة ، وأن تترك هذه التفاصيل لقرارات ونشرات وتعليمات تصدرها السلطة المختصة كلما اقتضى الحال ذلك ، وبهذا تتفادى كثرة التعديل والتبديل في القوانين من أن لاآخر بما يصحب ذلك من بطء في الإجراءات واضطراب في سير العمل .

استمرار السياسة التعليمية :

٣٨ - يرى المؤتمر أنه لا يتسنى لأي نظام تعليمي أن يزدهر إلا إذا حظى بسياسة تعليمية مستمرة . ولذلك يوصى المؤتمر كل دولة عربية بأن تنشئ مجلساً أو مجالس قومية استشارية يكون أعضاؤها ممن يمثلون مختلف نواحي الحياة والاتجاهات وتمتد عضويتهم إلى عدة سنوات . ويحسن أن يرشح أعضاء هذه المجالس على قدر الامكان من قبل هيئات أو جمعيات مستقلة ولا تكون لهذه المجالس دراسة ما يمرض عليها من موضوعات وتقديم التقارير عن ذلك فحسب ، بل يكون لها أيضاً النظر فيما يعنى لها من الموضوعات الهامة ويحسن أن تتوفر لدى هذه المجالس الوسائل اللازمة لنشر آرائها .

أهداف التعليم الإلزامي :

٣٩ - أن يعتبر التعليم الإلزامي مرحلة أساسية غير مغلقة غايتها توفير محد أدنى من التعليم والتربية لجميع أطفال الأمة مع عدم الإزدواج بينها وبين مرحلة أخرى ، وأن تعتبر المدرسة مكاناً يهيئ للأطفال الفرص التي تساعد على تحقيق أكبر قدر ممكن من النمو الدينى والفكرى والخلقى والبدنى .

٤٠ - أن تعنى المدرسة الإلزامية بتحقيق أنواع المعرفة والميول والاتجاهات والمهارات ، والمعايير عند كل طفل إلى أقصى حد تمكنه من تميزه واستعداداته ولا سيما الأنواع التالية :
أ - غرس مبادئ وأداء الواجبات الدينية ومحاربة الشعوذة والحرافات ، وتربية الأطفال على الأخلاق الحميدة والاعتزاز بالوطن العربى والتراث المشترك .

ب - القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية الصالحة وتعود ممارستها على معاملة الآخرين .

ج - التمكن من وسائل المعرفة الاولى كالكتابة والقراءة ومبادئ الحساب .

د - عادة التفكير المنطقي المنظم واقامة الاحكام على النقد والدرس والاقتناع .

هـ - عادة النشاط المنتج وحسن استخدام أوقات الفراغ فيمما ينفع الفرد والمجاعة .

و - التزود بقدر كاف من المعلومات العامة مع وضوح علاقاتها بمواقف الحياة العملية ، والقدرة على تطبيقها .

ز - تكوين جسم سليم والتدريب على الحركات النظامية .

ح - ادراك المشكلات التي تواجه المجتمع وغرس الميل نحو المساهمة في حل تلك المشكلات والعلم بطرق التغلب عليها ، والتدريب على ذلك .

ط - المهارات والمعلومات الاساسية لقيام الفرد بدور منتج في الحياة الاقتصادية ، والاجتماعية والصحية .

ى - تكوين المثل العليا ذات الصفة الاجتماعية كاحترام الاسرة والتقييد بمعايير السلوك الصالحة ، واحترام القانون واتقان العمل .

ك - تذوق الجمال فى الطبيعة والادب والفن .

ل - احترام العمل اليدوى .

م - عادة وضع خطة للعمل والمشاركة فى تنفيذها ونقدتها .

ن - عادة التعاون والنجدة وتقديم الصالح العام على الصالح الشخصى ، ومعرفة الواجبات والحقوق وأدائها .

منهج المدرسة الالزامية من حيث هو وسيلة لتحقيق اهداف هذا التعليم

٤١ - ان يكون **المنهج** مرنا **مصوغا** فى صورة عامة بحيث يتمكن المدرس من تكييفه بالتقديم والتأخير أو التفصيل والاجمال تبعا لقدرات تلاميذه وما بينهم من فروق فردية فى هذه القدرات وتبعا لظروف مدرسته ويثته .

٤٢ - ان يرتبط **المنهج** بالبيئة التى تخدمها المدرسة بحيث يتعرف التلاميذ على هذه البيئة وتكتسب المواد الدراسية صفة حقيقية تساعد التلاميذ على اتقانها وتكوين المهارات المتصلة باستخدامها فى الحياة .

٤٣ - أن يحتوى المنهج - بالرغم من الاختلاف بحسب البيئة وبحسب القدرة وحاجات البنين والبنات - على **القدر المشترك من الخبرات** الذى يجب ان يتوافر لدى كل مواطن مهما تكن طبيعة البيئة التى يعيش فيها أو وظيفته فيها

٤٤ - ان **تتسع جوانب المنهج** بالتدريب بحيث تشمل بيئة الوطن ثم

الوطن العربي كله ثم العلاقات التي تربط هذا الوطن بالانسانية جمعاء
بالقدر الذى يسمح به فهم الاطفال فى هذه السن .

٤٥ - ان يقل عدد المواد الدراسية المقررة ويرتبط بعضها ببعض ووسيلة
ذلك ان يتكون المنهج من مجموعات من المواد المتشابهة مثل فنون اللغة والمواد
الاجتماعية والعلوم ومعها الصحة والحساب والمواد الفنية والعملية
والتربية البدنية .

مادة المنهج

٤٦ - ان يحتوى منهج المدرسة الازامية فى جميع الاقطار العربية على
قدر يكون مشتركاً بين جميع هذه الاقطار حتى تتقارب وجهات النظر
وتتوحد المشاعر بين أبنائها وتتقارب أحكامهم على الامور وهذا القدر
المسترك يشتمل على :

- أ - دراسة الدين كوسيلة للتربية الروحية .
- ب - دراسة اللغة العربية الفصحى لتفاهم .
- ج - دراسة تاريخ العرب وجغرافية الدول العربية كوسيلة للتربية القومية
العربية وتنمية الشعور بوحدة العالم العربى وتكامل موارده .

٤٧ - ان تعنى المناهج بما يساعد على رفع مستوى الحياة فى البلاد العربية
منل :

- أ - أدوات البحث العلمى كالملاحظة وحجـب الدرس والبحث وتوفير ما يحقق
ذلك من الاجهزة والالـعاب وملاحظة الظواهر الطبيعية وموارد الثروة .
- ب - دراسة المشكلات الاجتماعية السائدة فى المجتمعات العربية وطرق
حلها والتغلب عليها .
- ج - محاربة الخرافات والعقائد الفاسدة والشعوذة الدينية ، كل ذلك
بالقدر الذى يتفق وقدرات الاطفال فى سن المدرسة الازامية

٤٨ - ان تعنى المناهج بدراسة الصلات الثقافية والاجتماعية
والتاريخية والاقتصادية والسياسية التى تربط أمم العالم العربى بعضها
على بعض على قدر ما تسمح به قدرات الاطفال .

٤٩ - ان تكون العناية بتعليم اللغة العربية موجهة نحو التعبير الشفوى
والتحريرى وكذلك نحو فهم ما يقرأ .

٥٠ - ان يحتوى المنهج من المعلومات ما يساعد التلاميذ على فهم البيئة
الطبيعية - مناخها وحاصلاتها وأثرها فى أعمال الناس واقتصادياتهم
وصحتهم .

٥١ - ان يحتوى المنهج من المعلومات ما يوضح التراث الثقافي للعالم العربي ويساعد التلاميذ على تقدير أهمية الدول العربية في الشئون العالمية وكذلك فضل العرب على المدنية الانسانية عامة خصوصا في ميدان العلوم والفنون .

٥٢ - ان يحتوى المنهج على بعض النشاط الذى يساعد على نمو حاسة تذوق الجمال فى الطبيعة والادب والفن فى التلاميذ وذلك مع اعطاء الطابع الفنى المحلى والاقليمى مكانته فى المنهج والعمل على تعزيزه .

٥٣ - ان يوفر المنهج للتلاميذ نواحي النشاط الحيوى كالالعب والاناشيد والتمثيل والموسيقى والتعبير الفنى وان تستخدم هذه النواحي وسيلة لنمو الاطفال واسعادهم واكسابهم الصفة الاجتماعية .

٥٤ - ان يحتوى المنهج على برنامج صحى يبدأ بتكوين العادات الصحية بشتى الوسائل المحسوسة فى البيئة المدرسية .

٥٥ - ان يحتوى المنهج على بعض النشاط العمل كالتجارة وصناعة الحرف والنسيج والزراعة ويحسن ان يؤدى هذا النشاط الى سد بعض حاجات التلاميذ

٥٦ - ان تسهم الجامعة العربية فى عملية تحديد مادة المناهج للتعليم الالزامى فى البلاد العربية وعلى الاخص القدر المشترك بينها وذلك عن طريق :

أ - دراسة التراث الثقافى العربى حتى تتضح عناصره التى يجب ان تتكون منها القدر المشترك .

ب - عقد اجتماعات دورية لاختصاصيين من مختلف الاقطار العربية لبحث منهج للقدر المشترك .

ج - تأليف لجان مشتركة لوضع الكتب الخاصة لهذا القدر المشترك .

وسائل تنفيذ المنهج

٥٧ - ان تستخدم فى التدريس لتلاميذ المدارس الالزامية طرق النشاط وتجنب الاعتماد على الحفظ والاستظهار ما أمكن ذلك .

٥٨ - ان يزود المعلمون بالتوجيهات الفصلية التى تبين لهم أوجه النشاط الممكن فى كل مادة من المواد وعلاقة كل نشاط بأهداف موضوع الدراسة بوجه خاص وأهداف المدرسة الالزامية بوجه عام ، حتى لا تصعب طرق النشاط على كثير من المدرسين .

٥٩ - ان يسير التعليم على أساس الملاحظة والخبرة والاحتكاك بالبيئة والناس وتكون وظيفة الكتاب المدرسى تفسير المشاهدات لا الحفظ والاستظهار .

٦٠ - ان يعتنى **بفن اخراج الكتاب** من حيث الورق وجودة الطبع والايضاح من صور ورسوم .

٦١ - ان يقوم بتأليف الكتب المدرسية مؤلفون لهم دراية تامة بالقواعد التربوية والسيكلوجية .

٦٢ - ان تحتوى كل مادة من المواد على القدر المشترك من المعلومات فى جميع الدول العربية ، خصوصا كتب اللغة والتايخ والجغرافيا

٦٣ - ان يعتنى **بمكتبة الفصل** وتعدد فيها الكتب الخاصة بالموضوع الواحد بحيث يجد كل تلميذ مايناسب قدرته من مادة القراءة والاطلاع خصوصا فى السنوات الاخيرة من المدرسة الالزامية .

٦٤ - ان تعمل الدول العربية على تأليف **بعض الكتب الموحدة** فى بعض المواد كالمطالعة وتاريخ العرب وجغرافية البلاد العربية وكذلك أطلس دقيق محقق للعالم العربى .

٦٥ - ان تعنى الدول العربية باعداد المعلمين للتعليم الالزامى وتدريبهم وهم **فى الخدمة** بحيث يكونون قادرين على اتباع الاساليب الحديثة فى التعليم كطرق النشاط وطرق دراسة البيئة .

٦٦ - ان تنشأ فى كل اقليم **مدارس تجريبية** بحيث تكون هذه المدارس مختبرات (معامل) لتجريب الاتجاهات الجديدة فى المنهج قبل تعميمها .

٦٧ - ان يشجع المعلمون الكفاء على **التجريب فى مدارسهم** بحيث يستطيع المعلمون الآخرون ان يستفيدوا من خبراتهم .

المدرسة والبيئة

٦٨ - ان يكون من أهم وظائف المدرسة الالزامية رفع مستوى الحياة **فى البيئة ونشر الوعي** الصحى والثقافى والاجتماعى بين الاهالى .

٦٩ - ان تنتهز المدرسة لتحقيق ذلك فرصة مناسبة كاحتفالها بالاعیاد الدينية والقومية واقامة الحفلات والبرامج الصغیة والثقافية فتفتح أبوابها لاولياء التلاميذ وبذلك تنتقل تعاليمها الى البيئة المحيطة بها .

٧٠ - ان تكون المدرسة الالزامية عند الحاجة **مركزا للتربية الاساسية** او **تعليم الكبار** فى القرية وان يساعد مدرسوها فى ذلك بحيث تقل الهوة بين أمية الكبار وتطور الصغار من خريجي المدارس .

٧١ - ان يعتنى فى معاهد تخريج المعلمين ببث روح الخدمة العنامة بين

طلابها كوسيلة لحسن قيام المدرسة بوظيفتها في البيئة وإن يكون ذلك ضمن برنامج تدريب المعلمين الذين في الخدمة .

٧٢ - يحسن بالمسدارس والادارة المدرسية التعاون الى أقصى حد ممكن مع أهل التلاميذ لمصلحة المدرسة
طريقة وضع المنهج

٧٣ - أن يقوم بوضع المناهج مبدئيا لجان من الاختصاصيين ذوي الخبرة وعلم النفس والمواد المختلفة معتمدون على خبراتهم وعلمهم بالتجارب التي عملت في مناهج التعليم الإلزامي في البلاد المختلفة .

٧٤ - أن يقرن كل منهج بدليل للمعلمين تضعه لجنة من الاختصاصيين في طرق التدريس والوسائل المعينة عليه ، تثبت فيه أغراض تدريس كل موضوع بالتفصيل من حيث الاتجاهات والمهارات والعادات والمعلومات التي يجب أن تتكون من دراسته وكذلك أوجه النشاط التي يستطيع أن يقوم بها التلاميذ والمراجع التي يمكن للمدرس والتلاميذ استخدامها في دراسته .

٧٥ - أن تكون في كل منطقة أو دائرة لجنة محلية تعمل على تكييف المنهج لحاجات البيئة والتلاميذ وتضيف على الدليل المتقدم أوجه النشاط الخاصة بالبيئة .

٧٦ - أن يكون الاتصال دائما بين اللجان وبين المعلمين بحيث تتجمع الملاحظات التي يعدل على أساسها المنهج في ضوء التطبيق العملي وبرأى كافة المشتغلين بالتعليم في هذه المرحلة .

٧٧ - ألا يقتصر تقويم المنهج على الامتحانات بل يعمل برنامج دقيق لتقويمه يظهر مدى نجاح المنهج في تحقيق أهدافه من وجهة نظر المربين والآباء والتلاميذ ويعدل المنهج في ضوء نتائج هذا التقويم .

٧٨ - أن يكون التجريب أساس كل تعديل يدخل في المنهج

٧٩ - أن تعنى معاهد اعداد المعلمين والبرامج التجديدية التي تعقد للمعلمين الذين في الخدمة بتدريب المعلمين على طرق وضع المنهج وطرق تطبيقه بحيث يتمكن المعلمون في البلاد العربية في المستقبل القريب من أن يضعوا البرامج لفصولهم ومدارسهم أو على الأقل من توجيه اللجان الفنية التي تضعها .

مبادئ عامة عن اعداد المعلمين للتعليم الإلزامي

٨٠ - من الثابت أن كل مشروع يهدف الى تعميم التعليم الإلزامي يجب أن يعتمد أولا على توفير العدد اللازم من المعلمين . أمه ما عدا ذلك من مناهج

ويمكان ومعدات فانها معها لها من أهمية تكون قليلة الجدوى اذا لم يتوفر المعلم الصالح .

وللحصول على العدد الكافي من المدرسين المؤهلين تأهيلا صحيحا يجدر بحكومات الدول العربية ان تعنى عناية خاصة بمعاهد اعداد المعلمين والعمل على تحسينها وزيادتها .

٨١ - ولتحقيق ما تصبو اليه هذه الدول من توسع وتحسين فى وسائل اعداد المعلمين ، يجب ان تكون لنا خطة شاملة مدروسة دراسة منظمة من حيث جمع الحقائق وتبويبها وبيان درجة الترابط بين العناصر التى يتكون منها هذا العمل التربوى الخطير ، بهذا وحده سنبين النتائج التى يمكن ان نحصل عليها من اتباع السياسة ، سواء كانت قصيرة أم طويلة المدى ويحسن ان تكون الخطة التى تسير عليها مرنة الى درجة تسمح لنا بتعديل كل ما تدعو الظروف والنتائج غير المرتقبة الى تعديله .

٨٢ - ولكى تصبح الخطة التى نرسمها لاعداد المعلمين محكمة ناجحة يجب ان تكون جزءا من التخطيط الشامل لموضوع التعليم الا لزامى كله ، لأن فى هذا اقتصادا فى الجهد والنفقات وضمانا للتعاون بين مختلف الادارات التعليمية ولا استمرار التقدم نحو تحقيق الاهداف المرسومة .

٨٣ - وثمة عامل ثان فى نجاح هذا التخطيط وهو ان يعتمد بصفة خاصة على الابحاث التربوية المنظمة والقيم التعليمية المستنبطة من الحقائق الاحصائية ، وهذا يتطلب انشاء مكتب خاص بهذه الابحاث فى كل وزارة للتربية وتجهيزه بغثة من الموظفين الاكفاء

٨٤ - ومن المرغوب فيه ، اذا ما أخذت سائر الدول العربية بهذه الفكرة ان يكون التعاون تاما بين تلك المكاتب ، وان تتفق فيما بينها على طريقة السير ببعض الدراسات وتحديد أهدافها وعلى تعريف المصطلحات وطريقة عرض البيانات التربوية الى غير ذلك من الفوائد التى يمكن ان يحققها مثل هذا التفاهم المتبادل .

٨٥ - وقد يكون من المفيد ان ينشأ فى بادىء الامر مركز القلمي للبلد العربية لتدريب الموظفين الذين ينشط بهم أعمال البحث والتبويب واستخدام الآلات اللازمة لهذا الغرض ويمكن الاستعانة بهيئة اليونسكو أو جامعة الدول العربية أو اية مؤسسة لتقديم ما قد تمس الحاجة اليه من مساعدات فنية فى هذا الصدد .

٨٦ - تقوم وزارة التربية فى فترات دورية بعمل تقديراتها عن عدد المدرسين اللازمين لها ومصادرهم ويجب ان تمتد هذه التقديرات لفترات طويلة نوعا كخمس أو عشر سنوات حسبما تقتضيه الخطة التعليمية المرسومة .

٨٧ - يراعى عند عمل هذه التقديرات
١ - ما سيكون عليه عدد المدرسين والقصول والتلاميذ وذلك على أساس

- نسبة من سيلحقون فعلا بتلك المدارس ممن سيلفون سن التعليم الابتدائي
- ب - ونسبة عدد المدرسين الى مجموع التلاميذ .
- لما كان الهدف الذى نقصد اليه هو ضمان تعليم كل طفل داخل المدرسة
- الالزامية المجانية تعليميا صحيحا على ايدي مدرسين مؤهلين تأهيلا فنيا
- ويجب ألا يقل هذه النسبة عن مدرس واحد لكل خمسة وثلاثين طفلا .
- ج - عدد من ينتظران تفقدتهم مهنة التعليم بسبب التقاعد أو الوفاة أو
- التحول الى مهنة أخرى أو غير ذلك .
- د - عدد المدرسين غير المؤهلين الذين قد يستغنى عنهم نتيجة الاستعاضة
- عنهم بغيرهم من المؤهلين .

- ٨٨ - عند تقدير الموارد التى يستمد منها المدرسون المؤهلون ينبغى ان يؤخذ
- بعين الاعتبار ما يأتى :
- ١ - عدد من ينتظر تخرجهم من معاهد اعداد المعلمين .
- ب - عدد من سوف يلتحقون بمهنة التعليم فى مختلف المراحل وخاصة
- المرحلة التى ترسم خططها .
- ج - عدد المعلمين ذوى المؤهلات الذين تركوا المهنة ويمكن اجتذابهم
- أو اقناعهم بالعودة اليها .
- د - عدد المدرسين غير المؤهلين الذين سرف يستطيعون عن طريق الدراسة
- أثناء الخدمة اجتياز الامتحان والدخول فى اعداد المؤهلين .
- هـ - عدد من يمكن انتدابهم من أقطار أخرى .

وينبغى ان يؤخذ بعين الاعتبار ان التوسع فى نواحي التعليم الأرقى يساعد

فى الحصول على الطلاب اللازمين لمعاهد معلمى المرحلة الاولى كما ينبغى ان

يؤخذ فى الاعتبار أيضا ان التخطيط للحصول على معلمى المرحلة الاولى يجب

ان يصاحبه تخطيط مماثل فى اعداد معلمى المراحل الاخرى .

وعلى أساس هذه المقارنة بين العرض والطلب لسنوات عدة نبين تقديرنا

لمدى التوسع المطلوب فى معاهد المعلمين وما يجب اتخاذه من وسائل لاجتذاب

الطلبة والطالبات .

- ٨٩ - ومن المسلم به انه لن يتسنى لاية دولة من الدول العربية ان تخرج
- فى السنوات القليلة المقبلة العدد من المعلمين المؤهلين الذى يمكن ان يساير
- التوسع فى التعليم الالزامى المجانى ومن ثم أصبحت الحاجة الى مدرسين ضرورة
- أمرا لا مفر منه وأصبح الاهتمام بشأنه جديرا بكل اعتبار .

- ٩٠ - يحسن ان نجل سن التقاعد لمعلمى المرحلة الاولى عند الضرورة
- الخامسة والستين ما داموا يحسنون العمل .

- ٩١ - للحصول على العدد الكافى من المدرسين المؤهلين للقيام بالتعليم
- الالزامى فى كل دولة عربية يجب ان ترسم خطة شاملة لحفز الشبان

والشباب على الدخول في هذه المهنة واتخاذ الوسائل لاختيار انصالحين ممن يتقدم منهم للالتحاق بمعاهد المعلمين .

٩٢ - ومن وسائل هذا الحفز اثاره رغبة الشباب في الالتحاق بمهنة التدريس وذلك بجعل معاهد اعداد المعلمين مرغبة لهم أثناء الدراسة وبجعل ظروف المهنة مما يتيح لهم حياة كريمة .

٩٣ - ووسائل الحفز ينبغي ألا تترك لمجرد الصدفة اذ يجب توجيهه أنظار من نتوسم فيهم الاستعداد للدخول في مهنة التعليم الى ما فيها من مزايا وواجبات ويكون ذلك بأعداد كتيبات واستخدام وسائل الاعلان الكافية كالصحافة والاذاعة وغيرها .

كذلك يجب الاستعانة بمدرسي المدارس المتوسطة والثانوية على انتقاء من يتوسمون فيهم الصلاحية لمهنة التدريس من بين الطلاب وتشجيعهم على الدخول فيها .

ولا يقل عن ذلك أهمية توجيه أنظار الآباء الى ما في هذه المهنة من مستقبل مفيد لابنائهم وبناتهم للاستعانة بنفوذهم في هذه الناحية .

٩٤ - ويجب بذل جهود خاصة للحصول على العدد الكافي من أبناء الريف ومن غيرهم من الراغبين في العمل في الريف للالتحاق بمعاهد المعلمين لانهم أصلح للتدريس في مدارس الريف حيث الحاجة شديدة الى التوسع في التعليم الإلزامي المجاني والنهوض به .

٩٥ - كذلك يجب العمل على اجتذاب البنات الى مهنة التعليم . وقد تكون هناك عقبات تحول دون اجتذاب العدد الكافي منهن لدخول الخدمة في الوقت الحاضر وهذه العقبات يجب دراستها واتخاذ خطوات للتغلب عليها فقد يكون من الضروري مثلا ان تبث الدعوة بين التلميذات وذويهن . وان تعمل ترتيبات خاصة لهن في مدارس المعلمات وان توفر وسائل الراحة الملائمة لهن عند الانتظام في مهنة التدريس .

٩٦ - وثمة مورد آخر للحصول على عدد أكبر من الطلاب الذين يمكن ان يلتحقوا بمعاهد المعلمين وهم الحاصلون على دراسات أو فؤالات مناسبة ، ولكنهم يزولون أعمالا أخرى ويجدون في أنفسهم ميلا الى التدريس وهؤلاء يجب تيسير قبولهم بالالتحاق بهذه المهنة لان مثل هذه الفئة اذا ما أحسن اختيارها فقد تكون عنصرا من العناصر النافعة الفعالة في عملية التدريس نظرا لنضجهم وخبرتهم في نواحي الحياة .

٩٧ - ولا شك في ان مدارس المعلمين والمعلمات تصبح أكثر اجتذابا للطلبة اذا ما أحسن اختيار موقعها وعنى بمبانيها وتجهيزاتها ومكتباتها ومعاملها ومدرستها التجريبية الى غير ذلك من التسهيلات العلمية الأخرى . وكذلك

إذا ما عني بانتقاء هيئة التدريس فيها من أصحاب المؤهلات العالية الذين يمكن ان ينهضوا بمناهج التعليم فيها .

٩٨ - ومن العوامل الاخرى التى تحفز الطلاب والطالبات على دخول معاهد المعلمين ترتيب امتيازات لهم بتقديم الغذاء والسكن واعداد منهمج اجتماعى شائق وتقرير مكافآت لمواجهة نفقات الانتقال ومطالب أخرى للحياة ، أما التعهدات التى تأخذها وزارات التربية على من يريدون اللحاق بمعاهد المعلمين بضرورة العمل فترة معينة فيحسن ان تكون على درجة كبيرة من المرونة وذلك بنوع خاص فى حالة النساء ممن يرغبن فى الزواج بحيث يسمح لهن بترك التدريس اذا ما اقتضت ظروفهن ذلك والا أصبحت هذه التعهدات عقبة فى سبيل اجتذاب الاعداد المطلوبة .

٩٩ - **واشد الخواطر اثرا هى تلك التى يمكن ان تقدم للمدرس بعد دخوله فى المهنة .** والواقع ان خير المدرسين هم أولئك الذين يجدون ان أعمالهم مثمرة فى محيط الاطفال، وانهم يؤدون خدمة نافعة لبلادهم ، ولكن ليس من المعقول ان تكون التضحية من جانب واحد . ولهذا سوف لا يقدم على هذه المهنة من الشباب ذوو الكفايات المطلوبة إلا اذا كان ما يتوقعونه فيها من فوائد مادية ومزايا اجتماعية تفوق تلك التى يمكن ان يحصلوا عليها من مهن أخرى كان يبدأوا بمرتب أعلى نوعا من زملائهم الحاصلين على مؤهلات مماثلة وان تقرر لهم مكافآت خاصة ومزايا معينة عند تقاعدهم ، وكان تعد لهم المساكن الملائمة بأجور معتدلة فى الجهات التى قد يتعذر عليهم الحصول عليها وان تقدم لهم تخفيضات فى أجور الانتقال وان يعفى أبناءهم اعفاء كاملا من جميع المصروفات والرسوم الدراسية والاضافية الى نهاية مراحل التعليم وفى حالة المدرسات يراعى تعيينهم فى الجهات التى بها أزواجهن ويمتحنن أجازات كافية فى فترات الوضع بمرتب كامل ، الى غير ذلك من المزايا .

١٠٠ - **وعملية اختيار الطلبة المتقدمين للدخول فى معاهد المعلمين تتطلب وسائل دقيقة منظمة** لان مجرد الرغبة فى اللحاق بمهنة التعليم ليس معناه ان صاحبها سوف يكون معلما صالحا ودخول غير الصالحين فى هذه المهنة ضار بالنشء وبالدولة وبالراغبين أنفسهم فمن الضرورى الوقوف على القدرات العقلية والتحصيل الدراسى للمتقدمين بالرجوع الى سجلاتهم فى المدارس التى كانوا فيها ، ولا بد من تقديم ما يثبت حسن أخلاقهم وحسن استعدادهم وأهليتهم والتثبت من مهارتهم العملية والفنية والقدرة على التجاوب مع المجتمع . ولا تقلل الصفات الشخصية والاجتماعية والصحية لطالب اللحاق بمعهد المعلمين أهمية عما تقدم ، كذلك يجب أن يقوم لدينا الدليل على اهتمامه بالاطفال وحب العمل فى محيطهم وبالإضافة الى مراعاة كل ما تقدم فانه من المفيد ان يعمل لهم اختبار شخصى عند الدخول يقوم به أشخاص لهم دراية بشئون التعليم ولهم قدرة على تقييم الأشخاص .

١٠١ - **ولا بد من استمرار العمل على تحسين وسائل الاختيار** طوال مدة

الاعداد فتقارن نتائج التقرير الاول الذى عمل عن الطالب عند الدخول مع ما يظهره من كفايات واستعدادات بعد الحاقه بالمعهد وبعد تخرجه منه .

١٠٢ - ومن المرغوب فيه ان يكون هناك نظام للاستفتاء عن يثبت علم صلاحيته لمهنة التعليم من طلاب المعاهد وهذا لا يتم الا بالاستمرار فى عملية التقييم طول مدة الدراسة ومن يثبت علم صلاحيته لهذه المهنة ينبغى ان يعمل على توجيهه وجهة أخرى تتلاءم مع استعداداته .

١٠٣ - ادارة معاهد اعداد المعلمين وتمويلها - يجدر بكل دولة عربية ان تضع من التشريعات والقرارات ما هو ضرورى لوضع نظام سليم لاعداد المعلمين وللتوسع فى هذا النظام مستقبلا .

وينبغى ان تكون هذه التشريعات من المرونة بحيث تضمن لمعاهد المعلمين فسطا كافيا من الحرية والاستقلال الذاتى فى شئونها الفنية والمالية والادارية

١٠٤ ينبغى ان يكون التوسع فى معاهد اعداد المعلمين من حيث نوعها وسعتها وموقعها على اساس خطة مرسومة ويجب ان يكون للاعتبارات التربوية المقام الاول على الدوام فى رسم الخطة وان يكون الهدف النهائى هو العمل على تحسين اعداد المعلمين الامر الذى يودى فى النهاية الى تقدم التعليم فى المدارس نفسها

١٠٥ - ان الحالة القائمة فى البلاد العربية تتطلب وجود معاهد خاصة للريف وأخرى للمدن ، ولكن ينبغى ان تكون نظم كل منها من المرونة بحيث يمكن للطلاب ان ينقل من أحد النوعين الى الآخر وتحقيقا لذلك يجب ان تنشأ نسبة معينة من مدارس اعداد المعلمين فى أى بلد من البلدان فى الجهات الريفية ، لما فى هذا (أولا) من التيسير على الطلبة من أبناء هذه الجهات ان تكون المدارس قريبة منهم ، و (ثانيا) تمكينهم من الاتصال المباشر بالبيئة الريفية وأحوالها .

١٠٦ - ينبغى ان لا يقل الحد الأدنى للتعليم العام اللازم لدخول معاهد اعداد معلمى المرحلة الاولى عن الدراسة المتوسطة (التكميلية أو الإعدادية) وعلى كل حال ينبغى ألا تقل مدة ائدراسة فى هذه المعاهد على ثلاث سنوات أما حيث لا تتوافر وسائل التعليم الأخرى بعد المرحلة الابتدائية (كما هو الحال فى المناطق الريفية وفى المدن نفسها فى بعض الدول) فعن الضرورى انشاء معاهد يقبل فيها الطلبة الذين أتموا مرحلة التعليم الابتدائى على ان تمت فترة الدراسة فى معاهد اعداد المعلمين بما يتناسب مع ذلك . ومن المرغوب فيه بصفة عامة ان يوضع من الترتيبات ما يتيح قبول خريجي المدارس الثانوية أو غيرهم من الطلبة المتقدمين دراسيا فى معاهد اعداد المعلمين لمدارس المرحلة الاولى اذ انه من الحساسة ألا يستفاد من خدمات الذين فاتتهم فرصة الالتحاق بمعاهد اعداد المعلمين وواصلوا

دراساتهم فى ناحية أخرى

١٠٧ - يجب ان تكون **مناهج الدراسة فى معاهد اعداد المعلمين للمرحلة الاولى عامة ومتكاملة** بحيث **تخرج مدرس الفصل** • الى جانب ذلك ينبغي اتخاذ الوسائل التكميلية الكفيلة بتخريج مدرسين لانواع خاصة من التدريس كالتدريس للشسواذ وكتدريس المواد الخاصة كالفنون والصناعات والتربية البدنية وتعليم الراشدين • كذلك ينبغي ترتيب دراسات لمن يرشحون للنظارة (الادارة) أو الاشراف • والوسائل والتسهيلات المشار اليها سابقا يمكن ان تكون اما قبل الخدمة أو بعدها حسب الاحوال •

١٠٨ - يستحسن ان يكون عدد الاساتذة والطلبة فى معاهد اعداد المعلمين والنسبة بينها مما يسمح بمقدار كاف من الصمت بين الطلبة والاساتذة وتنوع الكفايات الخاصة ويحسن كذلك ان لا يكون عدد الطلبة من القلة بحيث تصبح النفقات باهظة نسبيا •

١٠٩ - يوصى **باقامة معهد نموذجي لاعداد المعلمين** مزود بمدرسين ومعدات أكثر وفاء بالغاية مما يوجد فى المعاهد العادية الأخرى بحيث يستطيع هذا المعهد ان يتوسع فى التجارب والابحاث وان يمد يد المعونة الى المعاهد الأخرى •

١١٠ - نظرا للظروف الاقتصادية القائمة الآن فى كثير من البلاد العربية قد يصعب ان تقوم كل دولة بأعداد مناهج ومراكز خاصة لاعداد الموظفين المتخصصين تخصصا عاليا فى ميدان التعليم الإلزامى المجانى وان تقوم من جانبها بجميع أنواع الأبحاث اللازمة لذلك ، ولهذا فان المؤتمر يوصى ان تهذب الجامعة العربية جهودا لإنشاء معهد عالى للتربية فى دراسات تخصصية فى إحدى المدن المتوسطة جغرافيا بين الدول العربية • ولما كانت هذه الدول سوف تجنى ثمار هذا المعهد فعليها ان تتعاون فى الاتفاق عليه •

والمرجو ان تقدم هيئة اليونسكو أو غيرها من الهيئات الدولية أو الاثنان مما قد يتطلبه انشاء هذا المعهد وتشغيله فى المرحلة الاولى من مساعدات •

١١١ - ينبغي ان تقوم جميع معاهد المعلمين فى كل دولة من الدول العربية بنشاطها فى نطاق ما ترسمه السياسة التعليمية القومية ، وأن تخضع لأشراف ورقابة السلطة التعليمية المركزية • وهذا لا يمنع من اعطاء المعاهد ممثلة فى عميدها وهيئات التدريس فيها أكبر قسط من الاستقلال الذاتى فى كل ما يتصل برسم الخطط وتنفيذ المناهج وان ينص على ذلك صراحة فى التشريعات التى تنشأ بموجبها هذه المعاهد • لان هذا الاستقلال لا غنى عنه فى استنهاض همم القائمين على اعداد المعلمين •

١١٢ - لكى يتم تنسيق الجهود وتبادل الخبرات النافعة بين مختلف المعاهد يحسن أن تتخذ جميع الوسائل لتنظيم المؤتمرات الدولية والزيارات المتبادلة بين المعاهد وحيثما توجد معاهد عليا للتربية فانه من المفيد ان تشترك

فى هذه المؤتمرات دور سيطرة عليها .

١١٣ - ينبغي ان يحتوى كل معهد من معاهد اعداد المعلمين على حد أدنى للتجهيزات العلمية الضرورية بما فى ذلك المكتبات والمعامل (المختبرات) .

١١٤ - ويحسن الى جانب هذا كلما أمكن ذلك ان يهيأ قسم داخل لاقامة الطلاب حيث يدربون على الحياة الاجتماعية الصالحة التى لا غنى عليها لتكوين المدرس وحيث لا يتيسر ايجاد قسم داخل ، ينظر فى تهيئة أماكن فى بعض الابنية المدرسية التى بها قسم داخل أو فى مخيمات خاصة ليقم بها طلبة معاهد اعداد المعلمين بعض الوقت خاصة خلال فترة الاجازة الصيفية لتدريبهم على الحياة الاجتماعية وقيادة الشباب .

١١٥ - يحسن ان يلحق بكل معهد من معاهد المعلمين مدرسة تدريجية نموذجية لما يجب ان تكون عليه مدارس التعليم الإلزامى يطبق فيها هيئنة التدريس أساليب التربية الصحيحة وتكون مجالا للمشاهدة والتدريب من جانب الطلاب ولكن ينبغي ألا يقتصر تدريب الطلاب ومشاهدتهم على المدرسة النموذجية وإنما يجب ان يتدربوا فى مدارس وظروف مماثلة لتلك التى سيعملون فيها عند تخرجهم

١١٦ - توصى السلطات التعليمية ان تعنى العناية كلها باختيار من يعدهم اليهم بأدارة هذه المعاهد والتدريس فيها اذ على كفايتهم الشخصية وصفاتهم الخلقية ومدى اخلاصهم لواجبهم يتوقف نجاح هذه المعاهد ويجب ان يكون لديهم الخبرة الكافية بالتعليم المجانى الإلزامى وان يكونوا قد تلقوا دراسات عالية تؤهلهم للمساهمة فى أعمال معاهدهم .

١١٧ - ينبغي ان يترتب لهيئنة التدريس فى معاهد اعداد معلمى المرحلة الاولى من الامتيازات ويخصص لهم من الدرجات والمرتبات ما يضمن لهذه المعاهد الحصول على مدرسين من ذوى مؤهلات وكفايات عالية وينبغي فى جميع الاحوال ان تكون هيئات التدريس بهذه المعاهد أكفأ من مثيلاتها فى المدارس الثانوية العادية وخاصة فيما يتعلق بالصفات الشخصية والخبرة المهنية .

منهج معاهد اعداد المعلمين

١١٨ - ينبغي ان يشتمل منهج معاهد المعلمين على الدراسات العامة والدراسات المهنية والدراسات العامة أساسا لزيادة نمو الطالب كقردومواطن أما الدراسات المهنية فالغرض منها اعداد الطالب ليؤدى واجباته كمدرس كفء وعلى أى حال فان الدراسات العامة تساهم فى اعداده كمدرس كما تساهم دراساته المهنية فى نموه الشخصى والاجتماعى . ويجب ان يعد منهج هذه الدراسة بحيث يكون متوازنا ومتكاملا .

١١٩ - تختلف نسبة الدراسات العامة الى الدراسات المهنية وفقاً لكمية وطبيعة الدراسة التي مر بها الطلبة قبل التحاقهم بمعاهد اعداد المعلمين ووفقاً لطول مدة الدراسة بالمعاهد وينبغي ان تسيّر الدراسة المهنية والدراسة العامة جنباً الى جنب مع اطراد زيادة نصيب الاولى وتناقص نصيب الثانية كلما تقدم الطالب في دراسته .

١٢٠ - يجب ان يكون منهج الدراسة على العموم وظيفياً في طبيعته بأن يكون متصلاً اتصالاً وثيقاً بحاجات الطلاب الحقيقية كأفراد وكمواطنين وكمدرسين بعد ذلك . ويجب أيضاً ان يكون متصلاً اتصالاً وظيفياً في مجموعه وفي تفصيلاته بالاهداف المتفق عليها للتعليم الابتدائي وان توضح هذه الاهداف في أذهان الطلاب أثناء الدراسة توضيحاً كافياً . كما ينبغي ان يتضح في أذهانهم العلاقة بين الدراسات التي يتلقونها وبين تحقيق الاهداف المشار اليها .

١٢١ - ولما كان من المرغوب فيه ان يكون المدرسون ممثلين للثقافة التي تحيط بهم ويجب ان يهدف تعليمهم العام الى تمكينهم من تفهم قوميتهم العربية وتراثهم الديني والايمان بهما واداء واجباتهم وينبغي ألا تنسج من جهة أخرى ان الشعوب يرتبط بعضها ببعض في الوقت الحاضر ارتباطاً وثيقاً يوحد بين مصائرهما فمن الواجب ان نعد المدرسين بحيث يكونون أداة لنشر التفاهم العالي وبحيث يحملون التقدير والاحترام الواجبين لمختلف الثقافات والديانات .

١٢٢ - بالإضافة الى دراسة الآداب والدين والعلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية يجب ان يتضمن التعليم العام للمدرسين دروساً في الفنون الجميلة والفنون العملية فمن ناحية يجب ان يتضمن البرنامج مواد كالموسيقى والتصميم والرسم والنحت ومن ناحية أخرى يتضمن الصناعات البسيطة والزراعة والتدبير المنزلي كما يجب ان يتضمن دراسات في التربية البدنية وعلم الصحة .

١٢٣ - من جهة الاعداد المهني يجب ان نعين المدرس على تكوين فكرة واحدة عن قيمة التربية وأغراضها ومميزات نظم التعليم في بلاده وفهم وظيفي لنمو الطفل وتطوره وللمشكلات الاجتماعية ومن الأمور الضرورية أن يدرس الطالب طرق التدريس ومن ذلك استخدام الوسائل السمعية والبصرية وفي الظروف المحيطة بالدول العربية يعتبر التدريب على التعليم الاساسي ودراسة البيئة والقيادة الاجتماعية وتعليم الراشدين أمراً ضرورياً .

١٢٤ - لن يكون من السهل في زمن قصير ان نعد مدرسي المستقبل بشكل مرضي في كل هذه الاتجاهات وعلى ذلك فالتجريب (في مناهج المعلمين) المقرون بالتقييم المنظم للنتائج أمر يجب تشجيعه بكل الوسائل ومعنى ذلك ان مسئولية تطور مناهج اعداد المعلمين يجب ان توكل الى هيئات التدريس معها مع عقد المؤتمرات الدورية المشتركة وتبادل الزيارات وستكون مساهمة

مدرسى المدارس الابتدائية ورؤسائها وعضواتها في هذه المؤتمرات والزيارات ذات قيمة في تطور المناهج وتوجيهها الوجهة التربوية السليمة .

١٢٥ - ويجب ان تتضمن الدراسة في معاهد المعلمين قدرًا كبيرًا من الخبرة المباشرة فتشمل مناهج الدراسة ملاحظة فعلية للأطفال وان تكون الخبرات والمشاهدات طبيعية واقعية سواء أكانت في مدارس أو في مؤسسات أو في المجتمع وان تتمشى هذه الدراسة العملية جنبًا إلى جنب مع الدراسة النظرية عن طريق الكتب والمحاضرات لكي تتضح للطلاب الحقائق العلمية المتصلة بالامور السابقة .

والمدرسة النموذجية المقترح إلحاقها بكل معهد من معاهد المعلمين ستكون مجالا يمكن الطلاب من ملاحظة الأطفال في سن مبكرة وبشكل دائم وفيها يبدأ الطالب بالملاحظة ثم يساهم في العمل بنفسه .

١٢٦ - ويجب ان تتضمن الدراسة ما بين ستة أسابيع واثني عشر أسبوعًا يقضيها الطالب في التمرين العملي طول الوقت تحت اشراف وتوجيه سليمين ومن الافضل ان يؤدي الجزء الأكبر من هذا التمرين في مدارس عادية فهذه الطريقة تقدم للطلاب خبرة مباشرة بالمدارس والظروف التي سيجدون أنفسهم فيها بعد تخرجهم .

١٢٧ - من المتوقع ان يواجه المدرسون المبتدئون صعابًا في تطبيق الاساليب الحديثة التي دربو عليها لذلك يجب اشعارهم بهذا أثناء تدريبهم كما يجب معاونتهم لاعداد أنفسهم لمواجهة هذه الصعاب وعلى المعاهد ان تكون على اتصال بخريجائها الجدد لكي تعاونهم على تذليل ما عسى ان يلاقوه من صعاب في هذه الناحية كما ان عليها ان تطلب المعونة من نظار المدارس والمشرفين عليها والمفتشين فيما تقدمه من مساعدة لهؤلاء الشبان لكي يهيئوا أنفسهم لتحمل تبعاتهم الجديدة دون ان يفقدوا في ذلك شجاعتهم فيلجأوا الى طرق التدريس التقليدية .

١٢٨ - يجب على كل معهد من معاهد المعلمين ان يعتبر الحياة الاجتماعية للطلاب عنصرا أساسيا في اعدادهم ولجنة التعليم ، ويجب ان يكون المعهد نفسه مجتمعًا يقوم الطلاب ببحث مشكلاته وتديره أموره وأن تتبع في هذا البحث والتدبير الاسس الديمقراطية وأساليب الحكم الذاتي كما يجب ان تعالج هذه المشكلات على النحو الذي يمكنهم من مزج اللعب بالعمل الجدي، والنشاط الجماعي بالجهد الفردي والجهود العقلية بالجهود ذات الطابع الجمالي والعمل ، كما يجب ان يعمل مديرو المعاهد وهيئات التدريس على تحقيق هذه الغايات والاتجاهات وبالطبع يجب ان يكون في اللوائح والانظمة ما يسمح لهم بذلك .

١٢٩ - يجب ان تعمل المعاهد على احترام فردية الطلاب ومعاملتهم المعاملة التي تكفل تنمية شخصياتهم واكتمال نضجهم . ويجب ان يساهموا في القرارات التي تتصل بمشكلات مجتمعهم داخل المعهد بما في ذلك المشكلات

المتصلة بالمنهج لان الطلاب اذا لم يضطلعوا بمسئولية أثناء دراستهم فلن يتعلموا كيف يتحملون المسئوليات فيما بعد . واذا لم يوثق بهم فانهم لن يثقوا فيما بعد بتلاميذهم . واذا لم يدربوا على الحياة فى جماعات فلن يكون فى مقدورهم ممارسة الانساب الديمقراطية فى المجتمعات التى سيخوضون غمارها .

الحالة الاجتماعية والاقتصادية للمعلمين

١٣٠ - ينبغى ان يكون هناك حد أدنى من المؤهلات الثقافية والمهنية التى يجب توفرها فى معلمى المرحلة الاولى وهذا الحد الأدنى يجب ان يكون بوجه عام معادلا للمقررات والدراسات التى يتلقاها الطلاب فى معاهد معلمى المرحلة الاولى .

١٣١ - من المهم ان يتوفر لمعلمى المرحلة الاولى الضمانات الكافية من حيث عقود الاستخدام وشروط العمل وعدالة الترقى والجزاءات وكذلك المكافآت أو المعاشات عند ترك الخدمة التى تمكنهم من العيش الكريم وان تسن لذلك التشريعات واللوائح وان تتخذ الوسائل الكفيلة ببلوغ الغايات المشار اليها . ويجب ان يكون للمعلمين وجماعاتهم ونقاباتهم رأى مسموع فى كل هذه الامور . وعلى كل ينبغى ألا تنال الضمانات التى تعطى للمعلمين فى هذه النواحي بحال من الاحوال عن نظرائهم فى المهن والاعمال الاخرى .

١٣٢ - يحسن لفائدة التعليم ان يعين مدرسو المرحلة الاولى بقدر الامكان فى قراهم وبلادهم حتى يكونوا أقدر على خدمة الاطفال والجماعة وأكثر غيرة على عملهم علاوة على ان ذلك مما يسهل لهم وسائل العيش . وينبغى ان يوفر للمفتربين منهم ممن يعينون فى المناطق النائية المساكن المناسبة بأجور معقولة .

١٣٣ - ينبغى ان تكون مرتبات معلمى المرحلة الاولى وترقياتهم مماثلة على الاقل لنظرائهم فى المهن الاخرى الحائزين لمؤهلات مكافئة ، وان تكون علاواتهم بحيث تمكنهم من مقابلة أعباء الحياة المتزايدة .

١٣٤ - نظرا لان مهنة التعليم فى المرحلة الاولى من المهن الشساقة التى تتطلب جهدا وبقظة مستمرين من جانب المدرس ونظرا لان طبيعة العمل فى المدارس الحديثة تلقى على عاتق المعلمين أعباء كثيرة غير ما يتصل بالعمل داخل الفصول ، فانه ينبغى ان يخفص نصاب المعلم من الدروس الى المعقول الذى

يمكنه من اجادة التدريس ومن اداء واجباته الاخرى والأثقل الاجازة السنوية لمعلمى المرحلة الاولى عن شهرين . كما يجب ان تكون اجازاتهم المرضية على الاقل مساوية لما لغيرهم من موظفى الحكومة فى المهن الاخرى . وان تدبر السلطات التعليمية عددا من المدرسين الاحتياطيين للعمل بدلا من الذين تمنعهم ظروف المرض مؤقتا من العمل .

١٣٥ - مما يشجع معلمى المرحلة الاولى ومما يعود على هذا التعليم بخير

الفوائد ان تعمل الترتيبات اللازمة لان يرقى المتمازون من معلمى هذه المرحلة الى الوظائف الارقى فى محيط هذا التعليم كالتفتيش والنظارة وغيرها من هذه الوظائف . على ان تتوفر المعايير والوسائل الكافية لاكتشاف هؤلاء المتمازين ومساعدتهم على النهوض بأنفسهم نهوضا يمكنهم من تولى هذه الوظائف بكفاية .

١٣٦ - ينبغى ان يشجع المتمازون من معلمى المرحلة الاولى على تلقي الدراسات الارقى والحصول على الشهادات الاعلى وان تشجعهم السلطات التعليمية على ذلك بالمنح والاجازات الدراسية متى ثبت امتيازهم .

١٣٧ - مما يساعد على رفع المستوى الاجتماعى للمدرسين وعلى اعلاء مكانتهم فى البيئة ان يشجعوا على القيام بنشاط وان يكونوا روادا اجتماعيين فيها وان يوثقوا الصلة بينهم وبين الاباء والاهالى وان يقوموا بدور ايجابى فى خدمة البيئة .

١٣٨ يتوقف رفع مستوى المعلمين اجتماعيا الى حد كبير على ما تقوم به جماعاتهم وهيئاتهم من نشاط فى الحياة العامة وعلى ما تبديه من غيرة واهتمام بحل المشكلات التعليمية وينبغى ان تشجع جماعات المعلمين من جانب السلطات التعليمية ماليا واديبا على القيام بهذا النشاط . وان تساعد ايضا على ارساء المساتير والقواعد الاخلاقية والتقاليد الصالحة للمهنة بالتدريب .

١٣٩ - ان من أهم ما يرفع مستوى المعلمين الادبى والاجتماعى هو منح المدارس والمعلمين قسطا كافيا من الحرية فى معالجة شئونهم ومشكلاتهم الخاصة بالعمل داخل المدرسة وخارج أسوارها .

١٤٠ - ان وجود الوسائل الكفيلة بحسن تقدير المعلمين من أهم العوامل لرفع مستواهم وحفزهم على اجادة العمل لذلك ينبغى ان تعمل السلطات التعليمية على استنباط احسن وسائل التقويم ، التى تمكنها من تقويم أعمال المعلمين فى جميع النواحي والا يقتصر التقويم على أوجه قليلة من أوجه النشاط كما ان وجود مثل هذه الوسائل الشاملة تمكن السلطات التعليمية من وضع الرجل المناسب فى المكان المناسب ، ولا شك ان معاهد وادارات البحوث التربوية المقترحة ايجادها ستكون خبر معين على استنباط هذه الوسائل

١٤١ - عملا على رفع روح المعلمين المعنوية ، بتقدير الخدمة الجليلة التى يؤدونها للمجتمع ، وتعويدا للمجتمع نفسه اطفالا وراشدين على تقدير العاملين المنتجين ، يقترح تشجيع اقامة يوم قومى يدعى « يوم المعلمين » يعبر المجتمع فيه بمختلف الوسائل عن تقديره المعنوى للمعلمين .

رفع مستوى المعلمين أثناء الخدمة

١٤٢ - نظرا لان التربية وأساليبها ونظرياتها فى تطور مستمر فانه ينبغى

ان يؤخذ فى الاعتبار ان عملية اعداد المدرس انما هى عملية مستمرة تشمل اعداده قبل الخدمة فى معهد من معاهد اعداد المعلمين ، وتستمر بعد تخرجه بما تهيئه له السلطات التعليمية وطبيعة عمله من وسائل وأساليب النمو والاستزادة لذلك ينبغي ان تعنى السلطات التعليمية بوسائل وبرامج رفع مستوى المعلمين العاملين .

١٤٣ - عند وضع برامج ووسائل النهوض بالمعلمين العاملين ينبغي ان يراعى ان طرق وأساليب رفع مستوى المعلمين العاملين تختلف عنها فى معاهد اعداد المعلمين . وتركز هذه الاساليب على ان مشكلات المعلمين أثناء الخدمة تستمد من خبراتهم المباشرة وهى تتعلق بالنظام والمناهج والامتحانات والادارة ومشكلات الاطفال وطرق تدريس وصلة المدرسة بالبيئة ، كما ان هؤلاء المعلمين أكثر خبرة ونضوجا فلا تروقه الاساليب التى تتبع مع الطلاب وانما يتوقون الى القيام بدور ايجابى فى التنظيم وتحديد المشكلات والمناقشة وايجاد الحلول وغير ذلك مما يتفق مع مستوى نضوجهم . كما يميلون الى تناول الموضوعات العملية التى تكون ذات فائدة مباشرة فى حل مشكلاتهم وانه لذلك يجب اشعارهم بقسط كبير من الاحترام وحسن المعاملة وان يساهموا مساهمة فعالة فى تحديد المقررات والمشكلات التى يدرسونها . وان يساهموا فى ادارة حلقات البحث وان يشجعوا على ابداء ارائهم وعرض مشكلاتهم، وان يكون كل ما يقدمه لهم الخبراء والمشرفون على سبيل التوجيه والمقارنة

١٤٤ - ان برامج ووسائل النهوض بالمعلمين أثناء الخدمة متعددة وليست محددة، وتتم بطرق كثيرة منها المقررات الدراسية والنشرات ، وعرض النماذج والتوضيحات وحلقات البحث والمناقشة والرحلات وتبادل الخبرات والزيارات وانتاجية المتمر ، وتوفد أسباب الاطلاع المستمر بأبناء المكتبات . ووحدات العرض المتنقلة وغيرها .

نظرا لتشعب هذه الوسائل وتعددتها ينبغي ان تتعاون فى ذلك السلطات التعليمية ومعاهد اعداد المعلمين والمعاهد العليا والجامعات حسب ما تقتضيه الظروف ونوع المساهمة .

١٤٥ - ينبغي ايجاد هيئة فنية فى كل وزارة للتربية تقوم بالعمل على اتخاذ الوسائل اللازمة للنهوض بالمعلمين وان تتعاون فى هذا الصدد مع الهيئات المحلية .

١٤٦ - لكى تؤتى الجهود المبذولة فى رفع مستوى المعلمين ثمارها المطلوبة يجب ان تضطلع الهيئات المحلية بالدور الاكبر فيها لان ذلك يكسب هذه الدراسات الصبغة المحلية ويتيح للمعلمين فرصة الاعداد لها وتحديد موضوعاتها والمشكلات التى يرون انها تخنيم أكثر ن غيرها أما الهيئة المركزية ففهمتها الاشراف على توجيه السياسة العامة واعداد الدراسات والمؤتمرات التى تكون ذات صبغة قومية أو تكون على سبيل التجربة أو المثال كما انها

تقوم بتوجيه الهيئات المحلية وإمدادها بإرشادات والحجاء والمهمات اللازمة كالإشراف السينمائية والنماذج والكتب .

١٤٧ - ينبغي أن تسهم الجامعات ومعاهد التربية العليا ومعاهد أعداد المعلمين في برامج النهوض بالمعلمين ويكون ذلك بواسطة متعددة أهمها .

١ - الزيارات التي يقوم بها أساتذة هذه المعاهد للمدارس .

٢ - الدراسات المسائية أو الصيفية للمعلمين .

٣ - أعداد القادة اللازمين للنهوض بالبرامج وتقييمها حيث أن موضوع

رفع مستوى المعلمين العاملين أصبح من الموضوعات التي لها أصولها وأساليبها الخاصة .

٤ - معاونة السلطات على عمل البرامج وتقييمها وعلى العموم ينبغي أن يكون لكل معهد من معاهد أعداد المعلمين برنامج للخدمة العامة وأن يمتد نشاطه خارج أسواره بحيث يتناول المعلمين في المنطقة المحيطة به .

١٤٨ - بما أنه من خير وسائل النهوض بالمعلمين هو إتاحة الفرصة لهم للاطلاع على النماذج والأساليب الطيبة ينبغي أن تنشأ مراكز نموذجية في الجهات المختلفة تضم مدرسة ابتدائية تكون مجالاً لاستنباط أحسن وسائل التربية وطرق التدريس ووسائل الإيضاح وأن تزود هذه المراكز بوحداث متنقلة لعرض الوسائل السمعية البصرية والكتب وأساليب التدريس وغير ذلك وتتخذ هذه المراكز أماكن للتدريب وعقد الاجتماعات وحلقات البحث والزيارات .

١٤٩ - من أهم العوامل التي تحفز المعلمين إلى النمو إعطاؤهم قسطاً مناسباً من الحرية وإشراكهم في وضع المناهج وتطبيقها وإدارة المدرسة ومعالجة مشكلاتهم بالكيفية التي يرونها وتشجيعهم على استعمال أساليب الديمقراطية وتبادل البحوث التي قام بها المشتغلون ببحث نشاط الجمعيات (كالموظفين والمعلمين والعمال وغيرهم) على أن مجرد زيادة المرتبات والمكافآت لا يكفي لاستنهاض الهمم والإجادة في العمل ولكن هناك عامل لا يقل عن ذلك أهمية وهو شعور كل فرد بأنه ليس مجرد آلة تنفيذية وإنما هو شريك في رسم الخطط ووضع السياسة العامة .

معلو الضرورة

١٥٠ - معلم الضرورة هو كل معلم يزاول التدريس في مرحلة من مراحل التعليم دون أن يكون لديه المؤهلات الفنية والعلمية اللازمة للتدريس في هذه المرحلة وتقتضى التوسع في التعليم الإلزامي المجنى وينبغي أن تكون هنالك خطة مرسومة لعدد مناسب من السنن للحصول على معلم الضرورة من حيث العدد والنوع والمؤهلات المطلوبة وشروط استخدامهم وتثبيتهم .

١٥١ - يجب أن يتلقى معلو الضرورة قبل مزاولتهم التدريس قسطاً من الدراسات والتوجيهات لمدة سنة على الأقل ويعينون لمدة مؤقتة وأن ترتب

نهم أثناء الخدمة الدراسات التي تبلغهم مستوى نظرائهم من المتخرجين في معاهد المعلمين وليس المقصود بذلك ان يتلقوا نفس الدراسات والمقررات التي تعطى في هذه المعاهد لاختلاف الظروف وانما يتلقون الدراسات الخاصة التي تلائم حاجاتهم وتبلغهم المستويات المطلوبة ولا يثبت معلوم الضرورة في مهنة التدريس الا بعد ان يتبين نجاحهم في الوصول الى المستوى المرغوب من هذه الدراسات .

نشر التعليم بين البنات وتشجيع الاقبال عليه :

١٥٢ - يوصى المؤتمر بعدم التفريق في نشر التعليم بين البنين والبنات .

١٥٣ - يقترح المؤتمر على جامعة الدول العربية فتح مدرسة ابتدائية للبنات في اليمن على ان توفد اليها معلمات من الدول العربية ويراعى فيهن ان يكن من ذوات الخبرة الطويلة وان يستطعن المحافظة التامة على عادات البلاد وتقاليدها ، وذلك حتى تكون هذه المدرسة نواة لاعداد معلمات يمنيات . وتطبق ذلك في الدول العربية المائلة مع مراعاة التقاليد الخاصة بكل بلد . وقد رحبت الحكومة اليمنية بهذا الاقتراح ووعدت بتنفيذه .

١٥٤ - نظرا الى ان زواج الفتيات المبكر بسبب التقاليد والعادات الاجتماعية وما يتبع ذلك من انسحابهن من المدرسة قبل اتمام التعليم الابتدائي يوصى المؤتمر بوجود وضع تشريع يجعل الحد الادنى لسن الزواج لا يقل عن خمسة عشر عاما .

١٥٥ - يوصى المؤتمر بوضع تشريع يمنع اشتغال البنات في المصانع - في المدن التي بها مدارس لجميع الملزمات - قبل سن الثانية عشرة وذلك لمنع انسحابهن من أجل هذا الغرض قبل اتمام تعليمهن الابتدائي . وفي البلاد التي سنت هذه القوانين يوصى المؤتمر بالعناية بتنفيذها .

١٥٦ - نظرا لما أثبتته الاحصاءات في البلاد العربية المختلفة من ان نسبة المتعلقات من الملزمات أقل من نسبة المتعلمين من المزمين يوصى المؤتمر بضرورة عناية الحكومة بفتح أكبر عدد ممكن من مدارس البنات وزيادة الميزانية المخصصة لتعليمهن حتى تتساوى عدد المتعلقات والمتعلمين من المزمين .

١٥٧ - في القرى التي لا يوجد بها سوى المدارس المشتركة يوصى المؤتمر بان يفسح المجال لقبول ما لا يقل عن ٥٠ ٪ من البنات من عدد تلاميذ المدرسة على ان تشترك المعلمات فيها وعلى الاخص في السنوات الاولى .

١٥٨ - في حالة عدم وجود معلمات في المدارس المشتركة يستعان بمعلمات

متنقلات لتعليم الفنون النسوية للبنات على ان تدبر لهن وسائل الانتقال والمبيت في مراكز متوسطة بين القرى .

١٥٩ - يوصي المؤتمر بالناية بتعليم الفتيات لا يقاتل وعى الآباء والامهات لضرورة تعليم البنات وأهميته في النهوض بالاسرة والمجتمع وذلك باستخدام الأساليب التربوية الأساسية .

١٦٠ - يحسن ان تجرى الدعاية لتعليم البنات عن طريق المساجد والكنائس والصحف وغير ذلك من وسائل الدعاية .

١٦١ - اشراك بعض قادة القرية في العناية بشئون المدرسة وتشجيع الاهالى على تكوين جمعيات تسمى مثلا بجمعيات اصدقاء المدرسة تضم بعض الآباء والمعلمين ووجهاء القرية المهتمين بشئونها للنناية بالمدرسة وتقديم المساعدات اللازمة لها .

١٦٢ - مهما تكن نوع العادات والتقاليد في بعض البلاد العربية فانه ينبغي الا تقف هذه التقاليد حجر عثرة في سبيل نشر التعليم بين البنات لان ذلك يتعارض تعارضا صريحا مع أبسط المبادئ الانسانية وتعاليم الأديان السماوية ولقد حث الدين الاسلامي على ضرورة تعليم الجنسين واعتبر ان طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة .

١٦٣ - العمل على ترغيب التلميذات في المدرسة وتشجيعهن على الانتظام في الدراسة وذلك عن طريق الرحلات والحفلات واقامة المباريات الرياضية والمعارض الخ . .

١٦٤ - يوصي المؤتمر بملاحظة قوانين الالزام بملقة على البنين والبنات بالتساوى ولفت نظر المخالفين وعقابهم اذا اقتضى الامر .

١٦٥ - العمل على تصحيح البلاد لرفع المستوى الاقتصادي والاهتمام بتنمية الثروة القومية فقد دلت البحوث المختلفة في بلاد الشرق والغرب على وجود علاقة وثيقة بين ارتفاع مستوى المعيشة وانتشار التعليم بين البنات كما بينت ان تعليم البنات من أهم عوامل رفع المستوى الاقتصادي .

منهج التعليم الالزامي للبنات :

١٦٦ - الاستمرار في سياسة توجيه مناهج البنين والبنات في المدرسة الابتدائية في النواحي الثقافية لحاجة كل من البنت والولد الى قدر مشترك من الثقافة العامة وان لا تكون التفرقة الا في النواحي العملية فقط .

١٦٧ - زيادة العناية بالفنون النسوية في مدارس البنات وجعلها متمشية مع حاجات البيئة حيث تختلف مناهج الريف عن مناهج المدن في هذه النواحي ، فيعنى في مناهج الريف مثلاً بالصناعات الزراعية وتربية الدواجن

والصناعات المحلية الخ ٠٠ كما ينبغي ان يفسح المنهج مجالا للعناية بتربية الطفل بطريقة مبسطة فى السنة النهائية من الدراسة الابتدائية .

١٦٨ - يوصى المؤتمر بغرس المبادئ الدينية وآداب السلوك وآداب الحديث ودمائة الخلق ورقة الجانب وتربية الذوق والعناية بالمظهر بين البنات ويكون ذلك بطريق المثال والقصدوة الحسنة ومراعاة العناية بهذه النواحي فى اعداد المعلمات .

١٦٩ - يوصى المؤتمر بزيادة العناية بتربية الفتاة تربية وطنية لاجراج المرأة وعلى الاخص فى الريف من عزلتها حتى يمكن ان تساهم فى حياة بلدها العامة ويكون ذلك بتخصيص وقت فى خطة الدراسة لعرض وبحث الحوادث الجارية الهامة فى محيط المدرسة والوطن .

١٧٠ - لما كانت بعض البلاد العربية تبدأ بتقديم الجغرافية والتاريخ والتربية الوطنية لتلاميذ وتلميذات السنوات الاخيرة فقط من الدراسة ، يرى المؤتمر العمل على التذكير بدراسة البيئة المحلية والمعلومات التاريخية بطريقة مبسطة .

١٧١ - يوصى المؤتمر بضرورة عناية المدرسة باستغلال اوقات الفراغ فتستقبل فى غير اوقات العمل لتلميذاتها وخريجاتها ونساء الحى الذى توجد به المدرسة واعداد أنواع مختلفة من النشاط العملى والثقافى مما يساعد على توسيع أفقهن ومدھن بالمهارات العملية التى تؤدى الى رفع المستوى الاقتصادى للأسرة .

اعداد المعلمات :

١٧٢ - ينبغي العمل على الاكتفاء من تخريج معلمات المرحلة الاولى حتى يمكن بالتدريج قصر التعليم فى السنوات الاولى من التعليم الابتدائى على النساء .

١٧٣ - عدم انفراد الرجال فى المدارس المشتركة بالتدريس للبنات لان ذلك يفقدھن أثر العنصر النسوى اللازم لحسن تكوينهن وتامام افادتهن من التعليم .

١٧٤ - من الضروري العناية بدراسة لغة اجنبية فى معاهد اعداد المعلمات لاهمية ذلك فى تثقيفهن العام ولتكوينهن من متابعة الدراسة العليا فيما لو أردن ذلك .

١٧٥ - يكون سن الرابعة عشر الحد الأدنى لقبول الطالبات فى مدارس المعلمات حتى لا تفصل الطالبات فى سن مبكرة عن اترابهن مما يؤدى الى عزلهن فى بيئة ضيقة الافق محدودة بحاجات مهنة التدريس .

١٧٦ - ينبغي فتح السبل للممتازات من خريجات مدارس معلمات المرحلة الاولى لمتابعة دراستهن العالمية فى المعاهد العليا للمعلمات .

١٧٧ - يعنى عناية خاصة باعداد المعلمات للخدمة الاجتماعية في المدن وفى الريف بطريقة عملية تطبيقية مبنية على دراسة البيئة المحلية ، ولا يخفى أهمية ذلك الاعداد بالنسبة للمعلمة التى لا تقتصر وظيفتها على تلقين المعلومات وانما تشمل عمل رائدة والمربية والمصلحة الاجتماعية .

١٧٨ - **تشجيع الطالبات على الالتحاق بمعاهد اعداد المعلمات للمرحلة الاولى** يوصى المؤتمر بما يلى :
 أ - ينبغى الا تحول قيود التمهيدات التى تفرض على طالبات مدارس المعلمات بين الفتاة وبين متابعة الدراسة العالية المتصلة بمهنة التدريس على ان يكون ذلك وفق شروط خاصة .

ب - ان يعتبر التدريس بأى مدرسة حرة أو خارج الوطن بموافقة السلطات التعليمية **وفاء لهذا العهد** .
 ج - ان تعفى الملتزمة من تعهداتها بالقيام بالتدريس اذا أرادت الانقطاع عن العمل بسبب الزواج .

١٧٩ - عدم التفريق بين المعلم والمعلمة المتزوجة وغير المتزوجة فى شروط العمل من مرتبات وعلاوات وتقاعد .

تعليم أبناء اللاجئين العرب

١٨٠ - يوصى المؤتمر بأن تقوم سياسة التعليم لابناء اللاجئين الفلسطينيين على اساس جعله وسيلة للارتقاء بمستوى الحياة والاحتفاظ بالروح القومي وتقويته على نحو يحفظ للمجتمع الفلسطيني كيانه القومي العربى وبعد الناشئة لمستقبلهم فى بناء وطنهم الفلسطينى من جديد ، ومن الضرورى ان تبذل الجهود لرفع الروح المعنوية فى نفوس النشء من اللاجئين بمختلف الوسائل .

١٨١ - نظرا لان أطفال اللاجئين العرب لهم من الحقوق ما لاطفال العرب والعالم أجمع فى فرص الحياة والتعليم وغير ذلك ، لذلك يوصى المؤتمر بأن تقوم الهيئات المسئولة بتعميم التعليم الإلزامى على كافة أطفال اللاجئين من بنين وبنات .

١٨٢ - يرى المؤتمر ان اعداد المعلم هو الاساس الذى تقوم عليه السياسة التعليمية ولذلك فهو يوصى بأن تبذل العناية فى اعداد المعلمين والمعلمات وتدريبهم بأنشاء معاهد تستوعب العدد الذى يكفى لتعميم التعليم الإلزامى بين الاطفال اللاجئين كما انه يوصى بأن يراعى فى اعداد هؤلاء المعلمين وتهيتهم ليقوموا بدورهم فى تربية النشء تربية قومية ما يحقق السياسة التعليمية التى يرى المؤتمر ان تسود تعليم اللاجئين .

١٨٣ - يوصى المؤتمر بأن يحصل أبناء لاجئ فلسطين من الثقافة ما يعطى لكل طفل عربى آخر على ان يراعى فى ذلك ان يشمل هذا التعليم ما يحقق الاغراض التى تستهدفها السياسة التى قررها المؤتمر بصدد تعليم أبناء لاجئ فلسطين تعليميا يجمع بين الثقافة النظرية والتوجيه العملى .

١٨٤ - يوصى المؤتمر بأن تؤلف لجنة فنية دائمة لدى هيئة اغاثة وتشغيل اللاجئين التابعة للامم المتحدة ، تشترك فيها الجامعة العربية وممثلون للدول التي ذهب اليها اللاجئين ، يهدف اليها الاشتراك في وضع وتنفيذ سياسة تعليم أبناء اللاجئين .

١٨٥ - يوصى المؤتمر بالمزيد من العناية والاهتمام بتعليم المعلومات التاريخية والجغرافية الفلسفية في جميع الدول العربية ، ، والاتصال بالبلاد العربية غير الممثلة في الجامعة العربية لتطبيق ذلك .

١٨٧ - يوصى المؤتمر بأن يكون معظم الخبراء في الرئاسة العامة بقسم التعليم في بيروت من العرب وحيث تتساوى الاعتبارات ينتخبون من دول عربية مختلفة .

ويوصى بأن تعمل الدول العربية على اعادة الخبراء الاكفاء في المراكز التي تحتاج اليها بدون اخلال بحقوق هؤلاء الموظفين المعارين .

١٨٧ - يوصى المؤتمر بأن يكون معظم الخبراء الاكفاء في المراكز التي تحتاج اليها بدون اخلال بحقوق هؤلاء الموظفين المعارين .

١٨٨ - يوصى المؤتمر بتقوية وتحسين جهاز التفيش والادارة في قسم التعليم بوكالة الاغاثة بتعيين رجال اكفاء واستعارة اللاتقيين من موظفي الحكومات المعنية

١٨٩ - يوصى المؤتمر بأن تعنى وكالة الاغاثة بالاتجاهات العملية في التعليم وخاصة ما يتصل منها بالبيئة ، وان تهيب المختبرات (المعامل) ووسائل الايضاح ، والادوات اللازمة للاشغال اليدوية وتشجيع الهوايات في المدارس التابعة لها ، وترى ان هذا الاتجاه العمل سيمهد السبيل الى الاقبال على المدارس المهنية الموجودة حالياً ، ويساعد على انشاء مدارس أخرى تعد أبناء اللاجئين وبناتهم اعداداً عملياً فيما بعد .

١٩٠ - يوصى المؤتمر بأن يعطى كثيراً من الاهتمام للتعليم المهني وترى انه من الضروري ان توجد معاهد لهذا التعليم المهني للبنات ، وان تقوى المعاهد التي فتحتها الوكالة حتى الآن للبنين ويزاد عددها

١٩١ - يوصى المؤتمر ألا تحرم الوكالة أبناء اللاجئين من غير حملة ابطاقات من مساعداتها التعليمية كما يوصى بأن تزيد الوكالة من مساعداتها للمدارس الحكومية والخصوصية التي يتعلم فيها أبناء اللاجئين ، على شكل معلمين ، وأدوات وكتب الدراسة وأبنية وطعام ، ومنح دراسية ، وغيرها من مستلزمات التعليم .

دعوة مؤتمر جديد :

١٩٢ - يوصى المؤتمر الدول العربية والادارة الثقافية لجامعة الدول العربية بدعوة مؤتمر جديد للتعليم اللازمي بعد مرور ثلاث سنوات على هذا المؤتمر للنظر في المرحلة التي وصل اليها تقدم التعليم اللازمي والخطوات التي يمكن اتخاذها للسير به الى الامام

انتهت التوصيات

دار العالم العربي للطباعة
٢٣ شارع الملك عبدالعزيز
(ميدان حلييل) ١١٦٠٦

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير: الدكتور عبد العزيز القوصي

العدد الثالث

مارس ١٩٥٥

السنة السابعة

فهرست

صفحة

الفروق الفردية في القدرات ودلالاتها في ميدان	
السياسة القومية	١
بين مبنى المدرسة والجو المدرسي	١١
تخصية أوقات الفراغ	١٧
مسئولية المدرسة الابتدائية في الوقت الحاضر	٣٥
تجربة في تدريس التربية الوطنية	٤٢
التطور الاجتماعي والاقتصادي والنفسى	٤٧
المدرسة والبيئة	٥٢
الدوم في المدرسة الابتدائية	٦١
الموضوع في تدريس الفن	٦٥
المواد الاجتماعية في المدرسة الابتدائية الراقية	٧٢
المستويات والوسائل التطبيقية في المدارس الثانوية الفنية	٧٩
فكرة وخطة	٨٦
بعض حقائق عن التربية البدنية	٩٣

صَحِيفَةُ التَّرْبِيَةِ

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

- تصدر الصحيفة أربع مرات في السنة (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)
- تنشر الصحيفة المقالات والأبحاث التي تعالج شئون التربية والتعليم وما يتصل بها .
- جميع الحقوق الخاصة بما تنشره الصحيفة من مقالات وأبحاث ورسوم محفوظة لرابطة خريجي معاهد التربية .
- ترسل المقالات باسم : الدكتور محمد خابر سليم سكرتير تحرير صحيفة التربية ١٣ ميدان التحرير .
- أما المكاتبات الأخرى فترسل باسم الدكتور احمد ابو العباس مدير إدارة الصحيفة ، في العنوان نفسه .

• قيمة الاشتراك السنوى :

بمصر والسودان :

٦٠ قرشا الاشتراك العام

٤٠ د لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين

بالخارج : ٧٥ قرشا

ولا يقبل الاشتراك إلا عن سنة

ثمن النسخة :

بفلسطين وشرق الاردن ٢٠٠ ملا

٢٠٠ فلسا

بالعراق

بمصر والسودان ١٥ قرشا

بلبنان وسوريا ٢٠٠ غل

صحيفة الترتيب

السنة السابعة

مارس ١٩٥٥

العدد الثالث

الفروق الفردية في القدرات ودلالاتها في ميدان السياسة القومية *

الدكتور عبد العزيز القوصي

مدير معهد التربية للطلين

توجه سياستنا القومية ، توجهاً واعياً نحو زيادة الإنتاج من كلا المصدرين
الإنساني والطبيعي ، مثلها في ذلك مثل غيرها من السياسات القومية ، وينهض بهذه
المهمة المجلس الأعلى للإنتاج القوي الذي أنشئ في عام ١٩٥٢ . ولكي تسير زيادة
الإنتاج في اتجاه مجد فعال ، قامت إلى جانب السياسة الإنتاجية سياسة أخرى تستهدف
زيادة الخدمات التي تؤديها الدولة لأفراد الشعب ، وتشمل هذه الخدمات ميادين
الصحة والتربية والتعليم والتوجيه ومد يد المعونة إلى محتاجيها ... إلخ ، ويعني بهذا
كله المجلس الأعلى للخدمات العامة . ويعمل هذان المجلسان على تنسيق المهام المختلفة
المتداخلة التي تنهض بها مختلف مصالح الحكومة . وواضح طبعاً أن الدولة لا تستطيع
أن تستغل المصادر الطبيعية للثروة إلى أقصى حد ممكن دون أن تولى القدرات
الإنسانية ما تستحقه من عناية .

والواقع أن هذين المصدرين الطبيعي والإنساني كانا يعانيان كثيراً من الضياع
وينالهما كثير من الإهمال في الماضي وذلك لوجود عدد كبير من العوامل والقوى
المتشابكة داخلية وخارجية ، وليس في نيتي أن أعطي صورة كاملة للوقوف ، وإنما
سأقتصر على ذكر قليل من الجوانب البارزة .

* هنا بحث ألقاه كاتبه بالإنجليزية في المؤتمر الدولي الرابع عشر لعموم كندا في
يولييه سنة ١٩٥٤ وترجمه إلى العربية الأستاذ السيد محمد عثمان .

١ - أول هذه الجوانب أن دخل الفرد أقل من أن يكفي حاجاته على أى مستوى إنسانى يمكن تصوره وهو يبلغ حوالى بله من الرقم المقابل له فى الولايات المتحدة . ومثل هذه الظروف تودى عادة إلى الفقر ، وسوء التغذية ، والتعرض للبرص وعدم الاكتراث والاستسلام .

ب - وهناك أيضاً زيادة السكان التى تسير بسرعة تفوق السرعة التى تزداد بها الأرض المنزرعة ، وهى المصدر الرئيسى للأثروة ؛ فبينما تضاعف عدد السكان فى الخمسين سنة الأخيرة نجد أن الأرض المنزرعة لم تتجاوز زيادتها فى نفس الفترة ٢٥ ٪ . وهناك ظاهرة تحتاج إلى عناية أكبر وبحوث على جانب كبير من الحذر ألا وهى أن الإخصاب والفقر وضعف القدرة على الإنتاج تسير فى المادة جنباً إلى جنب .

ج - ولقد ظل التنظيم الاجتماعى الاقتصادى - إلى أن قامت ثورة يوليو ١٩٥٢ - أقرب ما يكون إلى النظم الإقطاعية . فاقبل عن ٥ ٪ من الناس كان يمتلك ما يزيد على ٩٥ ٪ من الأرض ، وكانت الجهود تبذل بصورة ضمنية أو صريحة للإبقاء على مثل هذه الحال التى عملت على أن تكون غالبية الناس خدماً أو عبيداً مطيعين لآحوله لم ولا قوة لعدد قليل من السادة الذين يملكون زمام السلطان ، وكان الإبقاء على تلك الحال مفيداً لحفنة من الناس داخل البلاد وخارجها ، وكان من نتائجها فقدان الاهتمام والميل ، والشعور بالحرمان والكلل وضعف القدرة على الإنتاج وارتكابهم الجرائم وإدمان المخدرات والتعصب القومى . . . إلخ .

ويجب على الباحثين أن يكونوا على درجة كبيرة من الحرص والعناية عند محاولتهم التمييز بين الأسباب والنتائج ، فقد حدث مثلاً أثناء مناقشة دارت فى البرلمان حوله مكافحة الأمية ، أن قال أحد الأعضاء إن العامل الزراعى غير قادر على التعلم ، كما قال أحد كبار الملاك إنه إذا تعلم العامل الزراعى فإن عينيه سوف تفتح على آفاق جديدة ، مما يودى إلى فقداننا السلطة عليه وهجرته الأرض ونقص الإنتاج فيتهدد بذلك اقتصادنا القومى .

د - وكانت الأسس التى يقوم عليها تنظيم التعليم تهدف إلى تمكين الطبقتين العليا والوسطى من الحصول عليه وحرمان الفقراء منه وهم غالبية الشعب ، كما كانت طرق التعليم تهدف إلى تدريب الطلاب بحيث تخلق منهم خدماً مطيعين للحكام ، وكان

هدف التربية الاساسى تخريج الموظفين للعمل بالحكومة . وبما ساعد على ذلك أن شهوة الحكم الحقيقي أو الزائف تشيع حاجة ملحة في نفس شعب مظلوم مضطهد .

هـ - كانت الاعمال التجارية والصناعية قاصرة إلى حد كبير على الاجانب وإن كان قد نهض بها في بعض الاحيان أفراد ناجحون من الطبقة الفقيرة ، وظلت الحال على ذلك قرابة ١٥٠ عاما مما طبع في أذهان الناس فكرة أن الاجانب أقدر من المواطنين على النجاح في التجارة والصناعة ، وبث في نفوسهم شعوراً بالنقص حاربه بعض وشجعه بعض آخر ، ولكنه ترك أثراً واضحاً في توزيع القدرة على الإنتاج والكفاية فيه على أفراد طوائف معينة ، وقد أدى الوعي القوى أخيراً إلى جعل الامور تسير في اتجاه أكثر صلاحية .

و - ومن الحلول التي لا مفر منها العمل على زيادة الأرض المزروعة والسير بالبلاد نحو التصنيع والعناية بالتعليم وتدعيم العدالة الاجتماعية . وتعتبر البلاد نفسها منذ يوليو سنة ١٩٥٢ تمر بفترة إصلاح شامل ، وهناك في الوقت الحاضر سباق بين زيادة السكان من ناحية وبين المحاولات التي تبذل للعمل على زيادة الكفاية والقدرة على الإنتاج ورفع مستوى المعيشة .

وسوف يؤدي هذا إلى انتقال الحياة من القرية إلى المدينة ومن الزراعة إلى الصناعة ، والملاحظ أن الموقف المني العام يتجه نحو التغير السريع وسيظل يتغير بسرعة متزايدة . ويكون العمال الزراعيون ما يزيد على ٨٠٪ من المجموع الكلي للعمال ، وهذه النسبة تتغير في اتجاه واحد مما يتطلب اتجاهات جديدة في العمل ومهارات جديدة وقدراً كبيراً من القدرة على التكيف ، ومن ثم فلا بد من قيام مشروعات تهدف إلى النهوض بالتعليم والتدريب والاختبار والتوجيه .

وقد اعتدنا أن نرى في جميع مراحل التعليم الولد الغني الذي تبلغ سنه ١٨ أو ١٩ سنة جنباً إلى جنب مع الولد الذكي الذي لا تتجاوز سنه ١١ أو ١٢ سنة . وكانت القدرة على دفع المصروفات والاستماعة بالدروس الخصوصية تتيح لكلا الولدين فرصاً متكافئة ، ولقد جرت بحوث حول القدرة في المدارس الابتدائية والثانوية ، وحدث أنسب سن لكل فرقة ، وتبين أنه كلما زادت سن التلميذ في فرقة معينة دل ذلك على انخفاض نسبة ذكائه .

وقد شكل قانون التعليم الجديد الذي سن عام ١٩٥٣ ، جانباً كبيراً من سياسته

على أساس مثل هذه النتائج ، وكان لذلك أثره في الصورة التي توضع بها الامتحانات وفي الشروط التي يتطلبها دخولهم ، كما كان له أثره في تحديد السن الدنيا والقصى لكل مرحلة مما أدى إلى ازدياد التناسق في السن والقدرة ، وإلى اعطاء القدرة أولوية على أى اعتبار آخر في إعطاء الأفراد حق تقرير الدراسة التي يقومون بها ، وقد نتج عن ذلك وجود عدد آخر من المشكلات .

وكذلك استفاد قانون التعليم الجديد من حقيقة تكاد الآراء تجمع عليها ، وهي وجود فروق نوعية وكمية بين مختلف الأفراد في نمو القدرة بتقدم السن . وما يحدث في مصر الآن في هذا الاتجاه حدث في إنجلترا عندما سن قانون سنة ١٩٤٤ ، وفي فرنسا عندما قدمت لجنة لانجشين مقترحاتها ، كما حدث في غيرهما من البلاد . ويلاحظ أن المشكلات التي تنشأ في هذا الصدد متشابهة في مختلف البلدان .

ولا بد هنا من التعليق بكلمة على الاختبارات والعينات التي استخدمت في هذه البحوث . فقد كانت الاختبارات في أغلبها صوراً معربة منقحة من اختبارات استخدمت في بلاد أخرى مرت بعملية تهدف إلى التحقق من صحتها وتقنينها ، ولكنه لما كان الأطفال الذين يذهبون إلى المدرسة لا يكونون بمجموع الأطفال في مصر ، فإن العينة المختبرة لا ينبغي أن تعد ممثلة لمجموع الأطفال .

فعدد الأطفال في سن الإلزام يزيد على ثلاثة ملايين ، بينما عدد الذين يذهبون فعلاً إلى المدارس يبلغ حوالى ١٥ مليون ، وقد تمخضت هذه الحقيقة عن عدد من ضروب التناقض والتعقيد لن نخوض فيها في هذا المجال ولكنها تؤدي إلى أن نمو عدد الأطفال في سن المدرسة يتطلب وضع اختبارات جديدة ومعايير جديدة ، وإذا كان لنا أن نضع اسماً للمشكلة التي تواجهنا في السنوات القليلة القادمة فإن الاسم الذي يناسبها هو « مشكلة الاختبارات في مجتمع سريع التغير » .

وقد أجرى عدد من البحوث في كلية الهندسة بجامعة القاهرة وفي إحدى المدارس الصناعية وكذلك في واحدة من المدارس الثانوية العادية بالقاهرة ، وكان الهدف من ورائها مواصلة البحث في العامل أو العوامل المكانية باستخدام عينات مختلفة ومحاولة الكشف عن أى القدرات تلازم للنجاح في مهنة الهندسة في مختلف مستوياتها ، وكانت النتائج بوجه عام تتفق مع النتائج التي تمخضت عنها البحوث في بلاد أخرى ، فقد

تبين أن طلاب الهندسة تلزمهم بنوع خاص القدرة العامة والقدرات المسكانية التي تساعد على إدراك التشكيلات والأشياء الثابتة والمتحركة ، أما العينة التي اختيرت من بين تلاميذ المدرسة الصناعية فقد كان يلزمها ثبات حركات اليد وتناسقها . كما تبين أن اختبارات الأبعاد الثلاثة كانت بوجه عام تفضل اختبارات البعدين كقاييس للقدرة الهندسية في مستواها الرفيع .

والمهن الهندسية نفسها متباينة الأنواع ، فهناك الهندسة المعمارية والكهربائية والميكانيكية والمدنية ... الخ . ويسير في قطاع عرضي مع هذه الأنواع القدرة على التصميم والتخطيط والتنفيذ ، كل هذه وكثير غيرها مازالت تحتاج إلى البحث والتحليل في ضوء الفروق الفردية .

وبما يجدر ذكره في هذا الصدد أن الطلاب يقبلون في كليات الهندسة على أساس مجموعهم الكلي في شهادة إتمام الدراسة الثانوية ، والذي يحدث عادة أن هؤلاء الذين يلتحقون يمتارون بذلك مرتفع ولكن لا ينجم منهم عادة في إتمام الدراسة في المدة المحددة لها وهي خمس سنوات غير ٤٥٪ منهم ، ويبعد ٢٠٪ أثناء الدراسة لافتقارهم إلى القدرة بدرجة تفقد الأمل فيهم ، أما الـ ٣٥٪ الباقون فينتهرون بصورة ما حتى يفتخوا من الدراسة في مدة أطول من المدة المحددة ، بل إنها تبلغ في بعض الحالات عشر أو اثنتي عشرة سنة ، ويعطينا هذا صورة لدى الضياع الذي يحدث في تعليم الهندسة في مصر ، كما يرى كيف يمكن تجنبه عندما نهض بالوعي ونوجه نحو الاهتمام بالاختبارات .

وثمة ظاهرة ثانوية في هذا الصدد توافر اكتشافها عند إجراء الاختبارات المسكانية بكافة أنواعها في مصر وغيرها من البلدان ، هذه الظاهرة هي تفوق الأولاد على البنات ، ولكن مما يدعو إلى مواصلة البحث أن عدد البنات اللاتي يقبلن على دراسة الهندسة في تزايد مستمر . وتصيب المهن الهندسية في جميع مستوياتها وبكافة أنواعها ما تستحقه من العناية وبخاصة للعلاقة الحيوية بينها وبين السياسة التي تهدف إلى زيادة الإنتاج من ناحية وزيادة الخدمات العامة من ناحية أخرى ، ومن ثم إنشاء عدد من الهيئات التي تعنى بالتدريب والاختيار والتوجيه وما تتطلبه كل من هذه من معدات .

وقد أنشئ حديثاً ديوان يعمل على النهوض بالاختبار والتدريب للوظائف العامة ، وقد تبع لإنشاءه بذل قدر كبير من الجهد لوصف الوظائف وتحليلها ووضع طرق الاختيار وتصميم الاختبارات .

ولن أستطيع هنا أن أورد أية نتائج محددة لا بالنسبة للعمل الذي يجرى في ديوان الموظفين ولا لذلك الذي يجرى في الجيش ، هذا بالرغم من أن قدراً كبيراً منه يُبذل في كلا الميدانين ، واعتقد أن هناك من المشكلات ما يشغل وقت المشتغل بهلم النفس العسكري في الوقت الحاضر وجهده ، فهناك مثلاً مشكلات اختيار الطلاب للكليات العسكرية وتوزيع المجندين على مختلف الوحدات ، ومساعدة العائدين من الحرب على التكيف للحياة من جديد ، وتدريب المجندين على أعمال تساعد على كسب عيشهم بعد فصلهم من الخدمة ... وكثير غيرها ، ولست أعرف بالضبط ماذا يحدث بالفعل ، ولكنه لما كان الاهتمام بالامر حديثاً نسبياً فإن من المرجح أن المشكلة الأساسية أمامهم هي مشكلة تصميم الاختبارات بوجه عام وتصميم الاختبارات للمجندين الذين كانوا في الأصل عمالاً زراعيين بنوع خاص ، وجدير بالذكر أن عدداً كبيراً من المجندين هم في الأصل عمال زراعيون أميون مما يضع القائمين بالامر أمام مشكلة جد عويصة .

وقد بذلت في مصر محاولات تلقى بعض الضوء على آثار البيئة ، فترجم الاختبار الابتدائي الجمعي لبالارد وعدل ليناسب أطفال المدارس المصرية في بحث أجراه كلايارد عام ١٩٢٩ . وقد سبق لهذا الاختبار أن طبق في إنجلترا وبلجيكا ، وبينما كانت الصعوبة التي لاقاها الأطفال البلجيكيون ضئيلة نجد أن الأطفال المصريين لم يتمكنوا في البداية أن يتكيفوا بسهولة لموقف الاختبار وذلك لغرابته بالنسبة لهم من حيث نوع الأسئلة وطرق الإجابة عليها ... الخ ، وقد أدخلت تعديلات أخرى على الاختبار حتى أصبح صالحاً من حيث توزيع الأسئلة وصحتها وثباتها ... الخ ، ولما تم ذلك كان الاختبار قد أصبح مختلفاً كل الاختلاف عن الأصل الذي أخذ عنه ، لحذف ٤٦ سؤالاً من المائة التي كان يتكون منها الأصل وعدلت الأسئلة الباقية وعددها ٥٤ وأضيفت إليها عشرة جديدة ، كما أدخلت تعديلات جديدة على تعليمات الاختبار ، ومن ثم فليس من الممكن إطلاقاً مقارنة نتائج الاختبار الجديد الذي يعرف باختبار القباني بنتائج الأصل الذي طبق في لندن والصورة المعدلة التي طبقت في بلجيكا .

وأجرى المستر سكوت منذ أربع سنوات مضت تجربة واسعة النطاق على أطفال المدارس في شمال السودان مستخدماً تعديل القباني لاختبار بالارد وعدداً كبيراً من الاختبارات الأخرى، فبين له أن ثلثي الـ ٦٤ سؤالاً الواردة في اختبار القباني لم تكن أسئلة مميزة الأمر الذي يستحيل معه عقد أية مقارنات. فقد واجهت سكوت صعوبات كثيرة تتعلق بشكل الاختبارات ومحتوياتها وطرق عرضها والعلاقات بين المختبر والمختبرين بل وبموقف الاختبار نفسه. واستخدم سكوت الاختبارات اللفظية واختبارات الصور والاختبارات التخطيطية المجردة non-representational diagrammatic tests وكان لابد في كل هذا من قدر معين من التدريب الذي يساعد على تكوين علاقة صالحة بين المختبر والمختبرين. كما قد واجهته صعوبة لغوية تتمثل في الفرق الواضح بين لغة الحديث ولغة الكتابة.

وخرج سكوت من كل هذا بعدد من النتائج منها أن التراجع والصور المعدلة للاختبارات اللفظية الجمعية الأجنبية غير صحيحة وغير ثابتة وأن اختبارات الصور ليست بذات فائدة، بل إنه يقول إن الاختبارات التخطيطية غير اللفظية قد جربت كذلك ولكنها أمحلت بعد تجارب واسعة النطاق لما ثبت من قلة جدواها في التنبؤ بالقدرة على التعلم في السودان، وكانت كل نتائج سكوت تقريباً سلبية فما عدا نتائج بعض الاختبارات المحلية التي بنيت على أساس من التجربة والتي يقول عنها أنها صحيحة على ما يبدو وثابتة بكل تأكيد.

وقد فكر واحد من زملائه وهو الدكتور فهمي في مواصلة السفر جنوباً ليقصد تطبيق اختبارات القسدرات بالطريقة التقليدية المألوفة، ولكن بقصد القيام ببحث استكشافي مبدئي، وبلغ في رحلته هذه قبائل الشوك قرب خط الاستواء مستخدماً في بحثه لوحة جودارد وتواهاث پورتوس واختبار الجز اندرز pass along test واختبار رسم الرجل لجود ليف كما استخدم أشياء أخرى كالخرز والصور.. الخ.

ووجد أن مفحوصيه في مختلف الأعمار غير قادرين بوجه عام على التعرف على الفروق بين أشكال كالربع والمثلث والمثلثين المتقاطعين.. الخ، ولكن نقل هذه الأشكال كان يقترب من الصورة المميزة لها في سن العاشرة، كما أنه وجدهم غير قادرين بوجه عام على التعرف على صور أناس يعيشون بينهم. ويقول الدكتور فهمي إن فكرتهم عن الخط المستقيم، بخلاف فكرتهم عن الدائرة، تكاد تكون غير

موجودة ، وبينما كانت نتائجهم في اختبارات پورتوس سيئة للغاية فقد نجحوا نجاحاً معقولاً في اختبارات الجزاندرز .

وقد عاد الدكتور فهمى ببعض النتائج المبدئية عن مفهوصيه :

- ١ - من المرجح أن لديهم قرارات معينة لا يستطيع سبرغورها بأساليبنا المألوفة .
 - ٢ - أن المدركات التى لديهم محصلة لبيئتهم الخاصة .
 - ٣ - أن اختبار الذكاء الذى لا يقوم على أساس من نوع معين من الثقافة يعتبر بحق تناقضاً فى القول (وهو يتفق فى ذلك مع أناسى) .
- ولما كان الدكتور فهمى لا يزال يفحص المعلومات التى جمعها فن الخير أن نقف فى العرض عند هذا الحد .

وكل ما ذكرته الآن من بحوث قام بها كلايارد والقبانى وسكوت وفهمى فى بيئات تختلف من لندن إلى جنوب السودان تلقى الضوء رغم عدم كمالها على حقيقة هامة هى وجوب الحرص والحذر عندما نجرى تجاربنا على أناس من بيئات مختلفة ، يختلفون فى ميولهم الانفعالية واتجاهاتهم وعاداتهم ومهاراتهم . ومع شديد احتراى لسكل ما أجرى من بحوث قيمة على فروق القدرات بين مختلف الشعوب فإننى أعتقد أن المشتغلين بعلم النفس لم يحققوا حتى الآن غير النذر اليسير ، وعليهم إما أن يقلعوا عن مقارنة الناس من مختلف البيئات ومختلف العناصر وعن مقارنة أفراد من الجنسين ، أو أن يفكروا فى وضع المعايير التى تستند إلى المبادئ الكلية العامة بالمعنى الذى نادى به سبيرمان منذ ثلاثين سنة خلت ، تلك المبادئ التى لم يستطع أحد أن يثبت خطأها أو أن يعدلها أو أن يستبدل بها غيرها ، ومع ذلك لا تلقى العناية التى تستحقها ، فإذا أمكن الوصول إلى مثل هذه المبادئ فى ميدان القدرات العقلية الأولية المختلفة فإنه عندئذ وعندئذ فقط نستطيع أن نعقد المقارنات ، وقد يقول البعض إن هذا مستحيل ، إذا كان الأمر كذلك فن المستحيل أيضاً عقد المقارنات .

كما قد يقال إننا منذ سنوات ونحن نناقش هذا الموضوع ولم نصل إلى نتيجة فلم لا نشرع فى أن نكون عمليين فنضع الاختبارات المحلية للأغراض المحلية مستخدمين فيها مواد محلية لنطبقها على السكان المحليين ؟ نحن على أى حال فى ميسس الحاجة إلى أن نتمعق فى فهم طبيعة القدران ، ومدى قابليتها للتدريب ، وتاريخها ، والظروف

التي تساعدها على أن تستغل خير استغلال ، إذا نجحنا في ذلك فلا شك أننا سننجح أيضا في استيضاح كثير من المسائل المتعلقة بالنظام الاجتماعي والسياسة القومية .

فهل من الممكن في هذه المرحلة من مراحل البحث أن نقول بوجود فروق بين الجنسيتين أو بين العناصر أو بين الأمم أو بين الجماعات تبرر الوضع الراهن من إنكار مبدأ تكافؤ الفرص للجميع ؟ طالما قيل - وما زال القول صحيحاً - إن مثل هذه الفروق إن وجدت فلا شك أنها ضئيلة جداً إذا قورنت بالفروق التي توجد بين الأفراد المنتسبين إلى مجموعة واحدة ، والأدلة التي بين أيدينا عن أثر الوراثة لا تكفي إلا بقدر ضئيل جداً لمساعدتنا على تقدير مجالها وقوتها وآثارها الحقيقية ، فإن التفوق الذي يدعيه البعض لأمة على أمة أو لعنصر على آخر أو لجماعة على أخرى لم يترتب عليه في الماضي إلا خلق التوتر الذي يؤدي عاجلاً أو آجلاً إلى نشوب ألوان الصراع ، فهل اختفى هذا الادعاء بالتفوق الذي يحمل في طياته منح الامتيازات للبعض وفرض الالتزامات على الآخرين ؟ بالطبع لا ، ومن ثم فما زلنا نعاني من التوتر في عالم مشحون بإمكانيات التدمير ، هذا التوتر الذي لا تعطيه سوى غلالة رقيقة بالية حليت بصورة من التبرير وخداع الذات .

إن مسألة توجيه الفرد بحيث يتعلم ويعمل ويكسب ما يقدر على تعلمه وعمله وكسبه ويترك ما لا طاقة له به لغيره - هذه المسألة محفوفة بعدد كبير من المشكلات . فهناك أولاً الاعتقاد السائد بين عامة الناس - والعامة هي التي تحكم في بعض الأحيان - أن الناس يولسون سواء ومن ثم فلا بد من أن تتاح لهم فرص متكافئة للتعلم والعمل والكسب واحتلال المكانة في المجتمع ، كما أن هناك الاعتقاد بأنه ليس من حق فرد آدمي على ما أوتي من إمكانيات محدودة يعترف هو نفسه بقصورها أن يمسك بيديه زمام السلطان الذي يتحكم به في مستقبل فرد آدمي آخر وفي حياته - ليس من حق أي فرد أن يفعل ذلك طالما أن هناك قوة عليا تسيطر على كل شيء وتقدر كل شيء ، لقد كان هذا الرأي حجة قوية تساق عند مناقشة مشكلات الضعف العقلي مناقشة تسودها العاطفة ، وليس هذا إلا مثالا من كثير .

ويعودنا الحديث إلى مسألة طال نقاشها ألا وهي حرية الفرد مقابل سيطرة الدولة ، ويبدو أنه بما لا يحتمل النقاش أن إتاحة الفرصة للمواطنين لكي يحيا حياة طيبة سعيدة فعالة منتجة يجب أن تعطى أولوية على إتاحة مثل هذه الفرصة للأفراد كأفراد

وطبيعي أن الدولة تريد أن تضع كل فرد في موضعه بحسب قدرته ، ولكن الأفراد يحبون أن يكونوا حيث تهوى قلوبهم ، ومن ثم ينشأ الصراع بين رغبات الأفراد وبين ما يعتقدون - إن خطأ وإن صواباً - أنه مفروض عليهم من قبل أولى الأمر في الدولة . وإذا نظرنا إليها من الجانب الآخر رأينا الصراع بين ما يراه الحكام سعيًا إلى تحقيق الصالح العام ، وبين الفردية الانانية المضطربة التي يتصف بها المواطنون الذين كان أولى بهم أن يتحلوا بالطاعة والإيثار .

والمخرج من كل ذلك هو أننا ينبغي لنا أن نكون مواطنين مستنيرين وحكامًا متمسكين بالفهم والقوة ، ويقتله الضمير ، والقدرة على حسن التوجيه ، ولا ينبغي أن يكون الحكام حكامًا لا تتساقبهم إلى أسر عريقة ، أو لا تملأهم ثروات طائلة ، أو لا تلباعهم ديناً معيناً ، أو لأن بشرتهم قد اتخذت لوناً معيناً ، وإنما يجب أن ينصب الحكم هؤلاء الذين أوتوا مواهب طبيعية ممتازة وحققوا نجاحاً شخصياً فائقاً وانصفوا بعدد آخر من حميد الصفات .

وكان أفلاطون هو من ألقى علينا أول درس في وضع نظام الدولة من حيث التعليم ، وتوزيع المهن والحكم على أساس من القدرة .

ولكن نريد الطريق أمام عامة الناس ونقنعهم بقيمة وضع كل فرد في موضعه بحسب قدرته يجب أن تقع أساليب معينة لا داعي للخوض فيها في هذا المجال ، ولكنه يحدث أحياناً أن تملي الظروف إرادتها كأن يكون مجال العمل أضيق من أن يتسع للراغبين فيه أو أن تكون فرص التعليم في المدرسة الثانوية أقل من أن تتاح لمن يستطيعون الاستفادة بها من التلاميذ ، ففي مثل هذه الأحوال نجد أن التشريع يسن حقوقاً تقف الظروف عقبة في سبيل تحقيقها .

وتختلف الصورة العامة التي تطبق بها معلوماتنا عن الفروق الفردية على النظام الاجتماعي باختلاف الحكم بين الاستبدادية والديمقراطية - الديمقراطية الحقة ، وبين كونه مستنداً إلى الثروة أو الجاه أو اللون أو السلاح أو القدرة ، كما تختلف تبعاً لكون الأمة وطوائفها منقسمة بحسب الدين أو العمق أو درجة الثقافة أو الثروة ... الخ .

إن العدالة الاجتماعية الحقة لا يمكن أن تتحقق إلا إذا سعينا نحو إزالة جميع الحواجز واتخذنا لها أساساً واحداً لا يتغير . ذلك هو أساس القدرة وما يتبعها من إمكانيات البناء والإصلاح .

بين مبنى المدرسة والجو المدرسى

دكتور د. ل. هيران *
أستاذ التربية بجامعة دريك

ليست المدرسة مجرد بناء قائم ، فإن أحدث الابنية بكل ما زودت به من معدات وتخطيطات وأفاريز ، مما يمكن أن يتفق عنه خيال مهندس ، أو تستثار له قريحة شاعر ، أو حماس خطيب مصلح ، قد لا تبقى بعد كل ذلك بالفرض منها كتركز للتعليم ، ومن المحتمل أن يحبس الأطفال فيها بمثل ما أحسوا به في المبنى الصغير المتداعى ، مبنى المدرسة الابتدائية التي أنوا منها ، من ضيق وملل . فالبؤس لا يخفف من وطأته أن من يعاينه يعيش في قصر ، والطاهية قد تكون أسعد إن هي عملت في فندق منها إن هي عملت في قصر ، لا لشيء إلا لأنها لا تتوقع من رغد العيش في الفندق ما تتوقعه منه في القصر .

والتعلم في جوهره عملية يتقن فيها المرء معرفته بمستلزمات ما يتعلمه والأدوات التي تستخدم لذلك ، والمتعلم مثله في ذلك مثل أى صاحب حرفة أو مهنة يجب عليه أن يسمى إلى التعرف على هذه الأدوات والآلة بها ، ولكنه قبل أن يستطيع الوصول إلى تلك المرحلة لابد وأن يكون قد نما في نفسه إقبال على العمل ذاته ، ورغبة في استخدام أدوات هذا النوع من العمل ووسائله ، ومن ثم فالتلميذ بالمدرسة يجب أن يحب الكتب ويعرفها ويلم بطريقة استخدامها . وإذا أضفنا إلى كل ذلك جميع الأدوات والمواد التعليمية والإمكانات الإنسانية التي تستغل في عملية التربية أمكننا أن نقول أننا في مدرسة حقيقية نحقق وراء قوالب الطوب والبلاط التي شيد بها مبناها .

وعندما يلتقى المرء بنظرة إلى موقف التربية في الوقت الحاضر يفتابه إحساس

* دكتور د. ل. هيران إخصائى التربية في برنامج النقطة الرابعة لمصر قضى ما يزيد على ٣٠ سنة في مهنة التعليم . وقد تدرج من مدرس في مدرسة القرية إلى مراقب في منطقة ثم إلى مشرف على البرنامج الدراسى ثم ناظرا للمدرسة ثانوية . وكان آخر منصب شغله الدكتور هيران هو أستاذ بجامعة دريك في مدينة دى موين بولاية ايوا . (ترجم المقال إلى العربية الأستاذ السيد عثمان) .

من ثلاث : فقد يفت في عضده ، أو يحس بأنه أمام كارثة ملة ، أو وقد ينتهي إلى أنه ينبغي لنا بعد أن رأينا نتيجة كل ما قننا به في الماضي ألا نتوقع من ثمرة لجهدنا إلا القليل . وإذا بحثنا في مدى استعدادنا للتأثر بالدعاية الكاذبة والانصياع لها ، فلا غرو إذا وجدنا أن الناس يسلمون بالادعاءات والأقوال التي تصدر عن فرد أو أفراد بعد أن مروا بسلسلة من الخبرات التعليمية ، حيث كان يطلب إليهم أن يكرروا ويحفظوا ما جاء على لسان شخص أو ما ورد في كتاب ، فهل نعجب بعد ذلك لأشخاص كبرت أعمارهم ، وافتقرت أفكارهم إلى النضج ، يقولون أنهم لا يدرون « من يصدقون » إذا ما ذكرنا أن خبرتهم التعليمية برمتها لم تكن سوى « تدريب » لم على أخذ أقوال مؤلف أو مدرس على أنها آيات منزلة ؟ ، لقد شاركت في موقف برزت فيه هذه الظاهرة بروزاً لم أعده من قبل ، ذلك أن واحداً من زملائي كان يناقش موضوع أثر الجمعيات التعاونية في الوضع الاقتصادي للبلاد ، وصدرت منه أثناء المناقشة عبارة مؤداها أن الجمعيات التعاونية ما هي إلا مؤسسات تجارية أسست لإدارتها لا تؤدي ما عليها من ضرائب . وعندما طلب إليه أن يدل بما لديه من أدلة على ما يقول ، اقتبس عبارة من كتاب صادر في أوائل العقد الثالث من القرن العشرين ، كما استشهد بتعليق أستاذ المادة (وهو في الوقت نفسه مؤلف الكتاب) . وحتى بعد أن سقت الحقائق والحوادث المتعلقة بتطور الجمعيات التعاونية في الخمس والعشرين سنة التي تفصل بيننا وبين هذا التاريخ — ذلك التطور الذي يجعل من أي عبارة قيلت عندئذ بصدد إدارة هذه الجمعيات عبارة زائفة — حتى بعد ذلك ظل غير مقتنع — فإذا أمكن حدوث ذلك من شخص ناضج مثقف ، فما بالناس بالأطفال الذين يسيرون في تعلمهم المواد على مثل هذا النهج .

كنا فيما مضى نعلم الأطفال القراءة والكتابة والهجاء ، ولا شيء غيرها ، وكانوا يتعلمون هذه المهارات الثلاث ويتقنون فعلها ، ولكنهم لم يكونوا عندئذ يتعلمون الكثير عن كيف يعيشون ، وكانت الحياة في الوقت الذي عاشوا فيه سهلة هينة تسير على وتيرة واحدة ، فلم تكن هناك ضرورة ملة لتعلم طرقها ، ثم أتى الوقت الذي نقول فيه « لتعلم كيف تعيش » . ولكننا عندما بدأنا نعلمهم ذلك قدمناهم إليهم في صورة مجموعة من الحقائق التي تحويها مادة دراسية جديدة بنفس الطريقة القديمة التي اتبعناها عندما كنا نعلمهم القراءة والكتابة والهجاء ، وعجزنا عن أن نرى أن تعلم عدد من القواعد عن كيفية الحياة ليس بذى أثر يذكر ، ولا يمكن أن تكون له

نفس النتيجة العملية التي كانت ، أو التي ظننا أنها كانت ، لقيامهم بالقراءة الجهرية أو بهجاء قائمة من الكلمات ، أو بحفظ بعض التشكيلات ، وبدأ الأطفال عندئذ ينفقون من الوقت في استظهار هذه المادة الدراسية الجديدة التي كنا نأمل (وهو) تعلق بالسراب أكثر منه أملاً) أنها ستقضى فيهم المهارات المتعلقة بالحياة الإنسانية الاجتماعية ، ما لم يتبقى معه وقت للجهد يبذل لما يسمى بالمهارات الأساسية ، ومن ثم نكون قد عجزنا — بإهمال مهارة ومحاولة تعليم أخرى — عن أن ننمي إحدى المهارتين بصورة تجعلها صالحة للحياة التي نعيشها اليوم .

ويمكننا أن نسوق بصدد سيل الفضاء الذي جرف دوائر الأعمال والسياسة والتعليم فقرة وردت في كتاب لجيرمين وجيرمين صدر عام ١٩٢٩ تعد ذات دلالة كبيرة فيما يحدث في الوقت الحاضر ^(١) .

كثير من الناس يعجز عن فعل الصواب وعن استقلال ذكائه وقدراته وقوة مشاعره في معركة السكسب وإحراز النجاح ، ذلك لأن كلا منا في طفولته شخصيتين متباينتين ، شخصية الإنسان الذي مل الحياة ، وسم الذات ، وشخصية الإنسان الذي تجرد من كل شيء إلا مصالحه الذاتية . ولم نكن ونحن أطفال نعطى فرصاً لحل المشكلات التي تستحق اهتمامنا ، وتستهوذ على عقولنا ، وإنما كنا نخضع لمسللة من ضروب النشاط الرتيبة التي لا معنى لها ، فلم نستطع أن ننمي الاعتماد على النفس ، والائزان وسداد الحكم والمثابرة والوعي الاجتماعي عن طريق حل مشكلاتنا اليومية سواء منها الدراسية والشخصية والاجتماعية ، فتعلمنا الادغام والمداهنة والخداع والمروق .

فما هو المخرج من كل ذلك إذا ؟ إن السبب الرئيسي للمشكلة هو أننا نعتقد أنه من الممكن أن يروض المبنى المدرسي الحديث بما هو عليه من ضخامة وسعة وبما أنفق عليه من أموال عن الفرص الحقيقية للتعليم ، ومن ثم فعلينا :

١ — أن ننمي أطفالنا من « أنيميا العقل » و « بلاجرا التفكير » ، وذلك بالحرص على أن تتيح لهم فرص القراءة على نطاق واسع بدلا من أن نعطيهم كتابا

واحدا يدرسه .

يجب علينا أن نساعد الأطفال على إدراك أن منهج الدراسة بما فيه من علم وأدب

وتاريخ وصحة وجغرافيا وتعبير لغوي وهجاء وكتابة وما إلى ذلك ، وحدة متماسكة ، وذلك بأن نحاول إدخالها جميعا في كل مادة ندرسها ، وفي كل دراسة نقدمها ، ويعني هذا أن من الواجب أن يكون في متناولهم تشكيلة من الكتب المتنوعة ، وإذا كان لنا أن نعمل بما ننادي به عن الفروق الفردية ، فإن هذه الكتب ينبغي ألا تقتصر على المستوى الذي بلغه التلاميذ بحسب أعمارهم ، وإنما تقل عنه ، وترتفع عليه كذلك وألا يسود الاعتقاد بأن الفراغ من دراسة كتاب ما يعني بالضرورة أن التلاميذ قد تعلموا .

٢ — ليكن برنامج التعلم مما يساعد التلاميذ على إدراك العلاقات .

شرح التلاميذ في إحدى المدارس في جمع الصحف من المدن الكبيرة ومن غنائف الولايات ، بل ومن كثير من الاقطار الأجنبية ، وما أن كانت ترد صحيفة جديدة حتى ينكبوا عليها بحثا عن العبارات الجديدة ، ودرسا للفروق بين الناس في طرق تعبيرهم عن أنفسهم وكسب عيشهم وقضائهم لوقت فراغهم وغير ذلك من ملايين الأمور التي تتعلق بالناس وحياتهم ، والتي تكشف عنها الدراسة التبعية للصحف اليومية . ولا يجد تلاميذ المدرسة ضرورة لاتباع أساليب الدرس المعروفة بما فيها من اعتماد على الكتاب وحده ، وإنما هم منهمكون في عملية تعليمية تستهدف تحصيل المعلومات والحقائق عن طريق الدرس لا مجرد التسجيل والتدوين . وقد عبر عن هذه الحقيقة أحد تلاميذ المدرسة عندما قال لأحد الزائرين : «لأننا نقوم الآن بدراسة الولايات الشمالية الوسطى لا عن طريق صحفنا لحسب ، وإنما نحن نلجأ في الوقت نفسه إلى كتب التاريخ والجغرافيا . فن السخف أن ندرس كل شيء عن نشأة هذه الولايات ثم نعود بعد ذلك لنبدأ بدراسة أنهارهم ثم نلجأ في دراسة ما يعمل السكان لكسب عيشهم ، أما ما فعله نحن ، فإننا ندرس هذه الأمور جميعا كوحدة متكاملة » . إن إدراك الطفل لهذه الظاهرة لدليل صفاء عقله ، والمؤسف أنه قلما يستطيع كبير سواء أكان من المشتغلين بالتربية أو من عامة الناس أن يدركها بمثل هذا الوضوح ، وإدراك هذه الظاهرة لا يرتب عليه زيادة الفهم لحسب ، وإنما ينجم عنه توفير في الوقت والجهد . فقد وجد في بحث أجري في منطقة ريفية أن تلاميذ الفترتين الخامسة والسادسة كانوا يدرسون المواد الاجتماعية كادتين منفصلتين ، وكانت كل مادة تدرس مستقلة تماما عن الأخرى لفترات قصيرة تبلغ عشر دقائق في اليوم ، وقد استطاع

القائمون بالتجربة أن يدجروا المادتين ويقسموها إلى وحدات توزع بنظام معين على مختلف الفرق بحيث زادت المدة المخصصة لها في كل من الفرقتين الخامسة والسادسة من ثلاثين ساعة في السنة على أساس نظام العشر دقائق لكل مادة إلى ١٢٠ ساعة في السنة ، وكان تدريس هاتين المادتين في هذه الحالة الأخيرة يستغرق أربعين دقيقة يوميا .

٣ - فلنعلم التلاميذ عن طريق القدوة أن يسعوا إلى إيجاد الحلول للكثير من المشكلات والمسائل التي تعرض لهم وتحيرهم .

يرى كاتب هذا المقال أن من أقل الدروس جدوى ، تلك التي تعطى لتلاميذ المدرسة الأولية تحت اسم دروس الصحة . وتختلف طريقة إعطاء هذه الدروس من وضع القوائم وحل تمرينات التكميل إلى الوقوف على أعراض الأمراض إلى البحث عن التلاميذ الذين يتخلفون عن حضور دروس المعلم أو الاشتراك في الألعاب ، إلى قراءة كتب المطالعة الصحية وحفظ ماورد بها وتسميعه . ويدور كل هذا بينما تكون هناك عشرات من مختلف المشكلات الصحية الواقعية التي تتطلب الحل ، فقد يكون هناك مثلا مشكلة التلاميذ - وبخاصة تلاميذ المدارس الريفية - الذين يشربون من أكواب معدنية أو زجاجية مشتركة بدلا من أن يتبعوا طريقة أكثر مراعاة للصحة . وهناك أيضاً مشكلة صحية في أساسها تظهر في عدد كبير من المدارس ألا وهي مشكلة المحافظة على نظام حجرة الدراسة ونظافتها وجعلها ، ولكن المعلم أو المعلبة كثيرًا ما تنظر إليها على أنها مهمة شاقة مملّة ، وغالبًا ما تهملها إهمالًا تامًا . وثمة كذلك إغفانة البين في علاج المشكلات المتصلة باستخدام الدشوش التي تزود بها صالة الألعاب الرياضية بما يحيطها به من اهتمام وتقديس ، ففي مختلف المدارس والبيئات نرى التلاميذ والتلميذات يحفظون ويسمعون ما يلقونه عن فوائد الاغتسال المنتظم ومع ذلك يكفئونه في كل من هذه المدارس والبيئات أن تلقى نظرة عابرة لندرك أن نسبة كبيرة من أطفال المدارس لا يتيسر لهم الاغتسال بمنازلهم وبخاصة أثناء فصل الشتاء ، ونظرة أخرى تكفي لأن ندرك أن استخدام دشوش المدرسة بانتظام أمر قاصر على أعضاء الفرق الرياضية وهم لا يسكنون إلا نسبة ضئيلة من تلاميذ أية مدرسة أولية ، فإذا تحدث بالنسبة لبقية الأطفال ؟ هل يقون دون اغتسال حتى يلتحقوا بالمدرسة الإعدادية أو الثانوية ؟ يبدو أن نظامنا الراهن لا يقضى بغير ذلك .

وكانت المدرسة فيما مضى، عندما كانت الحياة أقل تعقيداً عما هي الآن، يكفياً أن تنمى في تلاميذها المهارات اللازمة لقراءة ~~مكتب~~ قليلة، وإجراء عدد محدود من العمليات الحسابية وكتابة الخطابات القليلة التي يحتاجون إلى كتابتها، وهجاء عدد قليل من الكلمات، ولكن منذ أن كشفت لنا العلوم عن خفايا العالم وعجائبه وعملت على إحداث هذه التطورات الهائلة في ميادين النقل والاتصال فإن حاجتنا كأفراد قد زادت ولم يعد يكفي هذا العدد الضئيل من المهارات الأساسية. وبينما كانت المدرسة في الماضي تقف عند تلقين تلاميذها قليلاً من الحقائق الأساسية، نجد مواطن اليوم يرى لزوماً عليه أن يتخذ هذه الحقائق أساساً للتفكير النقدي اللازم لاتخاذ القرارات الحكيمة التي تتطلبها الحياة في القرن العشرين. وبذلك تكون الحقائق قد أصبحت دون أن نغف شيئاً عما كان لها من أهمية محتوية على عنصر جديد ألا وهو عنصر المعنى، فغير المعنى لا يمكن أن تكون الحقائق ذات فائدة لنا. ولذلك فنحن في المدرسة الحديثة نحرص على تنمية ضروب الفهم التي يمكن أن تعبر عنها بمعادلة تربوية حديثة:

$$\text{حقائق} + \text{معنى} = \text{ضروب الفهم}$$

ولكن المدرس الحديث لا يقف عند حد الفهم، وإنما يدرك أنه ما لم يدخل عنصراً آخران في النتائج النهائية للمدرسة، فإن بلده أو المجتمع الذي ينتمى إليه لن يفيد منه بأى درجة ملحوظة، ومن ثم فهو يضيف إلى الفهم عنصرين آخرين هما:

١ - الاتجاهات ٢ - المهارات، وذلك حتى يكون في متناول الفرد كل هذا؛ فسوف يستطيع تدعيم المعلومات التي حصل عليها. فإذا أصبح لدى الفرد كل هذا؛ فسوف يستطيع ك مواطن ناضج أن يقوم بكل ما يطلب من المواطن الناضج الذكي المنتج؛ فيعبر عن آرائه وأفكاره والنتائج التي يصل إليها هو بطريق يتميز بها كفرد عن سائر الأفراد. وإذا نجح المجتمع الحر في غرس هذه الخصائص في المواطنين الذين ينتمون إليه، فإنه يستطيع أن يسير قدماً في طريقه إلى تحقيق رسالته بين أمم العالم.

تمضية أوقات الفراغ

دراسة إحصائية في مدارس الإسكندرية الثانوية^(١)

للدكتور سموتيل مغاربوس

مدرس علم النفس بمعهد التربية للعلمين

كيف يقضى طلبة المدارس الثانوية وطالباتها أوقات فراغهم عادة ؟ أى الهوايات لا يتيسر لهم ممارستها لاعتبارات خاصة أو لنقص في إمكانيات البيئة المحلية ؟ وما الذى يمكن أن تقوم به المدرسة الثانوية لمواجهة حاجات طلبتها النفسية والاجتماعية ؟

هذه هى الاسئلة التى قصدنا إلى الإجابة عنها عن طريق تقصى الواقع ، حين أجرينا اختبار " تمضية وقت الفراغ " على طلبة وطالبات المدارس الثانوية بالإسكندرية ؛ وقد أجاب عن الاختبار ٥١٠ طالباً وطالبة ؛ منهم ٣٢٠ من الطلبة (الذين متوسط شهر سنة منهم ٨ ١٧) ١٩٠ من الطالبات (متوسط سنهن ٩ ١٦) . وهؤلاء وأولئك ينتمون إلى مدارس العروة الوثقى الثانوية ، والإسكندرية الثانوية والرمل الثانوية للبنين ، والرمل الثانوية للبنات ، ولوران الثانوية الفنية للبنات .^(٢)

(١) المقصود الثانوية في التقسيم الحالى للمدارس إلى اجدائية واعدادية وثانوية .

(٢) قام الكاتب بهذا البحث عندما كان متدياً للتدريس بمعهد التربية العالى بالإسكندرية في العام الماضى ، ويسره أن ينوه في هذا المقام بمجهود كل من الأنسة عاسن حلى جنبنة والأساندة عزالدين محمد حسين ، حسن محمود الحزى ، أبو الفتوح محمد أباطلة ، حسين محمد فتوح ، أنيس عبد الملك ، حسن الحزى ، محمد ابراهيم محمد عوض ، فؤاد مصطفى ابراهيم ، في اجراء الاختبار - وهم جميعاً من أساندة للمدارس الثانوية والإعدادية للصربية في العام الحالى ، وقد أسهموا في اجراء الاختبار حين كانوا طلبة بمعهد التربية العالى بالإسكندرية في العام الماضى . كذلك يشكر الكاتب السيدات والسادة ناظرات ونظار المدارس التى أجرى فيها الاختبار على جميل معاونتهم .

ويشتمل الاختبار على قائمة من ٥٦ وجهاً من أوجه النشاط المعتادة لأوقات الفراغ^(١)، يطلب إلى المختبر أن يحدد ما مارسه منها فعلاً خلال وقت فراغه في الأسبوعين السابقين للاختبار ، وأن يضيف إلى القائمة ما لم يرد بها من أنواع النشاط الأخرى التي مارسها ، كما يطلب منه أن يعاود قراءة القائمة لينص على الهوايات التي يميل إليها ، ولكنه لم يستطع ممارستها في الأسبوعين السابقين لسبب من الأسباب .

وأما تحديد فترة الأسبوعين فقد روعي فيه أنها فترة معقولة للممارسة أنواع متعددة من النشاط ، وأن المختبر يستطيع أن يتذكر في سر كيف أمضى أوقات فراغه في هذه الفترة ، وقد لا يتسنى له أن يرجع بالذاكرة إلى أبعد من ذلك كثيراً . كذلك يفيد تقييد الفترة في التعرف على النشاط المتكرر المعتاد للمختبر ، وبغير هذا التقييد قد يذكر المختبر من بين أوجه النشاط عملاً مارسه ولو مرة في العمر ، فلا يفيدنا هذا كثيراً في الاستدلال وتفسير النتائج . هذا وقد تم إجراء الاختبار في وسط العام الدراسي ١٩٥٣ - ١٩٥٤ ، وقبل قيام الطلبة بأجازة نصف العام مباشرة ، فيمكن القول إذأ بأن الفترة المختارة تمثل حياة الطالب العادية إلى حد كبير .

ومثل هذا الاختبار يمكن تحليل نتائجه بطريقتين مختلفتين : الأولى فردية — إذ يمكن بدراسة إجابة كل طالب على حدة ، التعرف على ترتيب ميوله واهتمامه Interests وهما جانب هام من جوانب شخصيته^(٢) — وهذه الناحية لم تقصد إليها بهذا البحث ، ولذلك لم يطلب إلى الطلبة كتابة أسمائهم على أوراق الإجابة .

والطريقة الثانية جماعية — أي الدراسة الإحصائية لإجابة مجموعة أو مجموعات من الطلبة ، ويمكن نتيجة لهذه الدراسة التعرف على الميول البارزة للمجموعة ، والأهمية النسبية لنواحي النشاط المختلفة عندها ، وما يشيع وما لا يشيع عادة من هذه الميول والاهتمامات في أوقات الفراغ — وهذا هو ما قصد إليه هذا البحث .

(١) الاختبار هو جزء من اختبار « فلنج Fleming » المصمم للشخصية ، المسمى P.A. Reading 1 بعد تعديله للأمة اليثية المصرية .

(٢) هذه هي الناحية التي قصدتها الدكتورة فلنج مؤلفة الاختبار الأصلي ، حيث اعتبرته اختباراً للميول ، ضمن اختبار عام للشخصية .

وسوف تقتصر في هذا المقال على بعض النتائج العامة للبحث ، وهي التي تهمننا للاسترشاد بها في توجيه سياسة المدرسة الثانوية . وقد قسمنا دراسة النتائج إلى أقسام : النشاط الميكانيكي ، والنشاط الثقافي ، والنشاط الرياضي ، والنشاط الفني ، والنشاط الترويجي .

وصحيح أن الهواية الواحدة قد تكون ثقافية وفنية وترويجية في آن معاً ، ولكننا أخذنا بالصفة الغالبة في كل هواية ، وإن كنا قد اضطررنا أحياناً إلى إدماج هواية معينة في أكثر من قسم .

أولاً — النشاط الميكانيكي:

هناك اختلافات واضحة بين الطلبة والطالبات في نوع النشاط الميكانيكي المفضل الذي يراولونه في وقت الفراغ (أنظر جدول ١ ، ٢) ففرى الطالبات — وهذا أمر مفهوم — يعاون في الأعمال المنزلية بنسبة عالية (٦٣ ٪) تفوق ضعفها عند الطلبة ثم يشغل الطالبات في المرتبة الثانية بالطبخ والحياكة وشغل الآبرة والتطريز ، وهي أنواع من النشاط الميكانيكي — الفني أحياناً — لا تعطر للطلبة على بال .

نوع النشاط	نسبة من مارسوه	نسبة من تمنوا ممارسته	نسبة الميل
(١) تصليح أشياء مكسورة	٤٢ ٪	٦ ٪	٤٨ ٪
(٢) المساعدة في أعمال المنزل	٢٨	٤	٣٢
(٣) إجراء تجارب كيميائية	١٣	١٥	٢٨
(٤) أعمال النجارة	١٣	٧	٢٠
(٥) فلاحه البساتين	١٠	٣	١٣

(جدول ١ — النشاط الميكانيكي للطلبة)

ملحوظة : ذكر بعض الطلبة الهوايات الآتية أيضاً بحسب ترتيبها :

١ — أعمال كهربية وميكانيكية مختلفة .

٢ — التحنيط — صنع نماذج جغرافية .

٣ — محاولة تصميم آلات .

نوع النشاط	نسبة من مارسته	نسبة من تمتين ممارسته	نسبة الميل
(١) المساعدة في أعمال المنزل	٦٣ ٪	٢ ٪	٦٥ ٪
(٢) الطبخ	٥٠	٦	٥٦
(٣) الحياكة	٤٨	٦	٥٤
(٤) شغل الإبرة	٤٨	٥	٥٣
(٥) التطريز	٤٤	٦	٥٠
(٦) تصليح أشياء مكسورة	١٨	٤	٢٢
(٧) إجراء تجارب كيمياوية	٤	١٢	١٦
(٨) فلاحه البساتين	٧	٧	١٤
(٩) أعمال التجارة	١	٣	٤

(جدول ٢ - النشاط الميكانيكي للطالبات)

ويأتى في المقام الاول عند الطلبة تصليح الاشياء المكسورة حيث أبدى نحو نصفهم هذا الميل (وزاوله منهم فعلا ٤٢ ٪ في الأسبوعين السابقين للاختبار) والطلبة يتفوقون في ذلك على الطالبات تفوقاً واضحاً ، كما يتفوقون في الميل إلى إجراء التجارب الكيماوية . وبينما يميل خمس الطالبة إلى أعمال التجارة ، لم تشر إليها إلا نسبة لا تكاد تذكر من الطالبات .

والفروق المتقدمة بين الطلبة والطالبات ليست - على الأرجح - سوى الصورة المنعكسة الحضارة التي نعيش فيها ومصطلحاتها بالنسبة للرجل والمرأة . وقد ترجع في بعضها إلى الطبيعة الفسيولوجية المختلفة في كل منهما ، كما هو الحال لإزاء التجارة التي تتطلب شدة الساعدين فتلائم بذلك الرجال .

ثانياً - النشاط الثقافي :

أول ما نلاحظه أن نسبة من يقرأ الجرائد والمجلات من الطلبة والطالبات مرتفعة جداً ، والقليلون هم الذين يرغبون في ذلك فلا يستطيعون . (أنظر جدول ٣ ، ٤) كما نلاحظ أن الطالبات يفضلن المجلات على الجرائد ، ولعلهن أقل اهتماماً من الطلبة بالأحداث الجارية . وتدل الدراسة التفصيلية لنوع الجرائد والمجلات التي يقرؤها الطلبة والطالبات على أن هؤلاء وأولئك يميلون إلى الجرائد ذات اللون السياسي الصارخ ولا يقبلون

كثيراً على الجرائد المعتدلة، ولعل مرجع ذلك ما يميز المراهقة من حماس وميل للاستثارة، ولعل مرده أيضاً إلى الظروف الحزبية التي مرت بها مصر — والمدارس خاصة — فكان لها تأثيرها على الشخصية الاجتماعية للطلبة.

وفي المجلات، احتلت المجلات المصورة وخاصة التي تحوى منها صور كواكب السينما والمسرح المقام الأول، وكان هذا الاتجاه أكثر وضوحاً في حالة الطالبات — ولعلهن يبحثن فيما يبحثن عن تطور (الموضة) والأزياء وفن التجميل.

ويحظى الأدب بقسط كبير من اهتمام كل من الطلبة والطالبات. والطلبة يفضلون قراءة الرواية والقصة القصيرة فالشعر فالمسرحية، ويتبع الطالبات تريباً مماثلاً إلا أن اهتمامهن بالمسرحية والشعر ينقص كثيراً عن اهتمام الطلبة بهما.

نوع النشاط	نسبة من مارسوه	نسبة من تمنوا ممارسته	نسبة الميل
(١) قراءة الجرائد	٨٢ %	٢ %	٨٤ %
(٢) قراءة المجلات	٧٣	٧	٨٠
(٣) قراءة كتاب في الأدب	٦٠	٤	٦٤
(٤) قراءة كتاب في العلم	٥٤	٦	٦٠
(٥) الاطلاع في مكتبة	٢٢	١٥	٢٧
(٦) الذهاب إلى معهد ليلي	٢٨	٧	٣٥
(٧) اجراء تجارب كيمياوية	١٣	١٥	٢٨
(٨) قراءة كتاب في الرياضة	١٨	٥	٢٣
(٩) قراءة كتاب في الفن	١٧	٥	٢٢
(١٠) الذهاب إلى قاعة للمحاضرات	١١	١١	٢٢
(١١) الذهاب إلى معرض	١١	٨	١٩
(١٢) الذهاب إلى متحف	٩	١٠	١٩

ملحوظة: ذكر بعض الطلبة أيضاً ميلهم إلى تأليف القصة والشعر والمراسلات الخارجية

نسبة الميل	نسبة من تمنين ممارسته	نسبة من مارسته	نوع النشاط
٧٤ %	٢ %	٧٢ %	(١) قراءة المجلات
٦١	١	٦٠	(٢) قراءة الجرائد
٥٢	٣	٤٩	(٣) قراءة كتاب في الأدب
٤٢	١٤	٢٨	(٤) الذهاب إلى معرض
٤١	١٧	٢٤	(٥) الذهاب إلى متحف
٣٧	١٨	١٩	(٦) الاطلاع في مكتبة
٣١	١	٣٠	(٧) قراءة كتاب في الفن
٢٨	٢	٢٦	(٨) قراءة كتاب في العلم
٢٦	١٢	١٤	(٩) الذهاب إلى قاعة المحاضرات
٢٢	٢	٢٠	(١٠) قراءة كتاب في الرياضة
٢٢	٥	١٧	(١١) الذهاب إلى معهد ليلي
١٦	١٢	٤	(١٢) اجراء تجارب كيمائية

(جدول ٤ — النشاط الثقافي للطالبات)

كذلك يتفوق الطلبة بما يزيد على الضعف في ميلهم إلى قراءة كتاب في العلم . ويتساوى الطلبة والطالبات في ميلهم إلى قراءة موضوعات علم النفس ، إلا أن الطلبة أكثر ميلا من الطالبات إلى قراءة التاريخ (على عكس الاعتقاد الشائع) والاجتماع والاقتصاد . وقد حظى التاريخ بأكبر قسط من اهتمام الطلبة ، ولم تفكر طالبة واحدة في قراءة كتاب في الاقتصاد .

وتأتى قراءة كتب الرياضة والرحلات في مرتبة متأخرة عند كل من الطلبة والطالبات ، وهم متساوون في درجة هذا الميل ، (نحو خمس الطلبة والطالبات) .

كذلك تأتى في مرتبة متأخرة قراءة كتب الفن ، وإن كانت الفتيات أشد إقبالا من الفتية على هذه القراءة ، وأغلب قراءات الجنسين في الفن تنصب على موضوعات السينما ثم يليها الموسيقى والرسم .

ونلاحظ أن الميل إلى زيارة المعارض والمتاحف يحتل عند الطالبات مكانة ممتازة بينما يأتي في مؤخرة النشاط الثقافي للطلبة ، كما نلاحظ أن حوالي ربع الطالبات قد وزن متحفاً ومعزناً في الأسبوعين السابقين للاختبار ، بينما لم تزد هذه النسبة عن عشر عدد الطلبة ، ولعل مدارس البنات التي أجري فيها الاختبار كانت أنشط من مدارس البنين في هذا المضمار ، أو لعل ذلك من مصادفات الفترة القصيرة السابقة للاختبار .

نلاحظ بعد ذلك أن نسبة متساوية لا بأس بها (٣٧ ٪) من الطلبة والطالبات يميلون إلى ارتياد المكتبات العامة ، وكثير منهم ارتادها فعلاً في الفترة المنصوص عليها — كما أن نسبة تتراوح بين الخمس والرابع من الطلبة والطالبات يميلون إلى ارتياد قاعات المحاضرات ، ويرتادها فعلاً ما يزيد على العشر من الجنسين .

وقد سبقت الإشارة إلى تفوق الطلبة في الميل إلى إجراء التجارب الكيميائية عند الحديث عن النشاط الميكانيكي . ولا يفوتنا أن نشير إلى ما أضافه بعض الطلبة من ميلهم إلى تأليف القصص والشعر وإلى المراسلات الخارجية مما يتفق مع الخصائص المعروفة عن حقبة المراهقة .

ولنا على النتائج السابقة تعقيبان أساسيان ؛ الأول أننا نعب دائماً على الطالب المصري عزوفه عن الاطلاع الخارجي ، على أننا نرى من نتائج هذا البحث أن نسبة لا بأس بها من الطلبة والطالبات رغبت في الذهاب إلى مكتبة للاطلاع أو إلى قاعة للمحاضرات ، ولكنها لم تستطع ذلك فعلاً في الفترة المنصوص عليها .

ولنا أن نتساءل هل هي أسراتنا ومدارسنا التي ترهق الطلبة فلا تدع لهم الوقت الكافي لمباشرة هذا النشاط ، أو أن ما يوجد من مكتبات الاطلاع وفرص المحاضرات العامة في المدرسة والبيئة المحلية غير واف بما حاجات الطلبة والطالبات ؟ ونرى أن العامل الأخير هو الأرجح في الإجابة عن هذا التساؤل ، خاصة وأن الطلبة قد أعربوا عن مباشرتهم لضروب أخرى كثيرة من النشاط في وقت الفراغ . والتعقيب الثاني ينصب على الفروق بين البنين والبنات فيما يتشققون به ، وتغليب القراءات الجديدة (في الأدب والعلم والسياسة) عند البنين ، وتغليب الاهتمامات الفنية عند البنات . ونرى مرة أخرى أن هذه الفروق هي أساساً فروق حضارية شرقية مصرية ، ونظن أنه قد آن الأوان للرجل الشرقي أن يتطلب في المرأة شيئاً من الثقافة الجديدة التي تسكل ثقافتها الفنية الجمالية .

ثالثاً — النشاط الرياضى :

نلاحظ أن ركوب الدراجة هو الرياضة الأولى المفضلة عند كل من الطلبة والطالبات، وأن نسبة من يميلون إليها تبلغ ثلثي الفريق الأول ونصف الفريق الثانى تقريباً (انظر جدول ٥ ، ٦) غير أن الذين زاولوها فعلاً من البنين أكثر من ضعف البنات فى الفترة المنصوص عليها ، والراغبين فى مواولتها دون أن يحققوا هذه الرغبة (فى نفس الفترة) هم من البنات ضعف البنين ، ولعل ذلك يرجع إلى تقاليد بيئتنا المصرية التى لا تستسغ فى جميع طبقاتها ركوب الفئاة للدراجة ، ولعل الرقم السكندرى يهبط إلى أقل منه كثيراً فى مواطن أخرى من مصر .

ونلاحظ كذلك أن السباحة تحتل مقاماً هاماً متساوياً عند الطلبة والطالبات ، وأن نصف الراغبين فيها لم يتمكنوا من تحقيق رغبتهم لسبب أو لآخر فى الفترة المعنية ، ولعل برودة الجو فى ذلك الوقت كانت أحد الأسباب . ويجب أن نذكر هنا أثر بيئة الإسكندرية فى الميل للسباحة .

وتميل النسبة لا بأس بها من الطلبة والطالبات (أعلى فى الطلبة) إلى مشاهدة المباريات الرياضية ، وقد حقق نحو نصف الطلبة وخمس الطالبات هذا الميل فى الفترة المعنية .

نوع النشاط	نسبة من مارسوه	نسبة من تمنوا ممارسته	نسبة الميل
(١) ركوب الدراجة	٥١٪	١٦٪	٦٧٪
(٢) مشاهدة مباراة رياضية	٤٩	١٠	٥٩
(٣) ممارسة لعبة رياضية خارج المنزل	٤٦	٧	٥٣
(٤) السباحة	٢١	٢١	٤٢
(٥) ممارسة لعبة رياضية داخل المنزل	٣٢	٥	٣٧
(٦) قراءة كتاب فى الرياضة	١٨	٥	٢٣
(٧) التجديف	٩	١٢	٢١
(٨) نصب نخيم	٥	١٠	١٥
(٩) التزلج	٢	٤	٦

جدول ٥ — النشاط الرياضى للطلبة ،

نوع النشاط	نسبة من مارسته	نسبة من تمتحن ممارسته	نسبة الميل
(١) ركوب الدراجة	٢١٪	٣٢٪	٥٣٪
(٢) السباحة	٢٧	١٦	٤٣
(٣) مشاهدة مباراة رياضية	٢٠	١٥	٣٥
(٤) ممارسة لعبة خارج المنزل	١٣	١٠	٢٣
(٥) قراءة كتاب في الرياضة	٢٠	٢	٢٢
(٦) ممارسة لعبة داخل المنزل	١٨	٤	٢٢
(٧) التجديف	٧	١٠	١٧
(٨) التزلج	٦	٩	١٥
(٩) لعب نخيم	٤	١١	١٥

« جدول ٦ — النشاط الرياضي للطالبات »

و يمارس نحو نصف عدد الطلبة ألعاباً رياضية مختلفة خارج المنزل في وقت فراغهم كما يمارس ثلثهم تقريباً ألعاباً داخل المنزل — وأما الطالبات فإن إقبالهن على الألعاب الرياضية سواء خارج المنزل أو داخله ضعيف على العموم . (وذلك فيما عدا ركوب الدراجة والسباحة) ولعل هذه الناحية جديرة باهتمام المسؤولين عن تعليم الفتاة ، فلا تظل الفتاة المصرية متخلفة عن زميلاتها الأوروبية في مضمار الرياضة والرشاقة .

ولقد كان ترتيب الطلبة للألعاب المفضلة عندهم على الوجه الآتي :

كرة القدم ، الألعاب السويدية ، كرة السلة ، المصارعة وحمل الأثقال ، الكرة الطائرة والتنس وتنس الطاولة .

أما الطالبات فلم يتضح بدرجة كافية تفضيلهن للألعاب المختلفة .

نلاحظ بعد هذا أن الاهتمام بالأنشطة البدنية عند كل من الطلبة والطالبات ، مع أن حياة النخبات والمعسكرات وسيلة هامة للتربية الاجتماعية الخلقية الرياضية . وربما وجب الاستدراك هنا فإن السؤال كان منصبا على « لعب نخيم » وهو أمر

أضيق من « الحياة في مخيم » على أى حال . ويسرنا أن ننوه في هذا المجال بعناية وزير التربية والتعليم بهذه الناحية حتى لقد عم المسكرات، وجعل بعض الرحلات إجبارياً لطلبة التوجيهية في هذا العام .

نلاحظ أيضاً أن الطالبات يهوين الترحلق أكثر مما يهواه الطلبة . والترحلق والتجديف لم يحظيا بنصيب وافر من اهتمام الطلبة والطالبات عامة، وليساً على أى حال من مميزات بيئة الإسكندرية (خاصة إذا أدخلنا في الاعتبار خطورة التجديف في البحر وندرة فرص التجديف في الترفة المحمودية) .

رابعاً - النشاط الفني :

تميل نسبة مرتفعة من الطلبة والطالبات إلى الرسم ، ويحاوله فعلاً أكثر من ثلث كل من الطلبة والطالبات .

ونلاحظ أن نسبة لا يستهان بها من الطلبة والطالبات الذين يهون التصوير لم يتمكنوا من مواولة هوايتهم في الفترة المنصوص عليها . والحق أن هذه ناحية من نواحي النشاط الفني تستأهل مزيداً من عناية مداخلنا المصرية ، والأمراً كذلك بالنسبة إلى هواية الموسيقى فهناك نسبة غير صغيرة من الطلبة والطالبات الذين يتمنون العزف على آلة موسيقية فلا يتيسر لهم ذلك ، وقد دل البحث على أن الميل للعزف على آلة موسيقية أقوى عند الطالبات ، وأن الطلبة يفضلون العزف على العود فالبيان فالبيان فالبيان فالآلات الأخرى، بينما يحتل البيان المقام الأول عند الطالبات .

ويميل الربع من الطلبة والطالبات أو ما يزيد إلى الاشتراك في تمثيلية ، وهو استعداد يمكن استغلاله وتنميته خارج الدرس وفي بعض الدروس ذاتها مثل حصص اللغات ، مما يضيف إلى الدروس عنصر التشويق ويزيد ربطها بالحياة .

ونحب أن نثير هنا إلى بعض الاستخدامات الحديثة للتمثيل في تصحيح الانحرافات النفسية فيما يعرف بالدراما النفسية Psychodrama وإلى ما للتمثيل من آثار تفرجحية catharsis في نفوس الممثلين والمتفرجين .

ونلاحظ أن النحت والحفر والنقش لم تصب اهتماماً وافياً من الطلبة والطالبات . ولعل لأساتذة التربية الفنية يقنهنون إلى هذا النقص في طلبتنا ، خاصة وأن أجدادهم من الفراعنة كانوا أرباب هذه الفنون . ول هذه الفنون أيضاً قيمتها العلاجية فيما يعرف بالعلاج عن طريق العمل Occupational therapy .

« جدول ٨ - النشاط الفني للطلّاب ،

نسبة الميل	نسبة من تتموا عارسته	نسبة من مارسته	نوع النشاط
٥٦ %	٣ %	٥٣ %	(١) الرسم
٥٣	٥	٤٨	(٢) شغل الإبرة
٥٢	٣	٤٩	(٣) قراءة كتاب في الأدب
٥٠	٦	٤٤	(٤) التطريز
٤٢	١٤	٢٨	(٥) الذهاب إلى معرض
٤١	١٧	٢٤	(٦) الذهاب إلى متحف
٣٨	٢٢	١٦	(٧) العزف على آلة موسيقية
٣٧	١٣	٢٤	(٨) التصوير
٣١	١	٣٠	(٩) قراءة كتاب في الفن
٣٠	١٤	١٦	(١٠) الاشتراك في تمثيلية
١٤	٧	٧	(١١) فلاحه البساتين
١٢	٥	٧	(١٢) عمل مجموعات
٩	٨	١	(١٣) النحت
٨	٦	٢	(١٤) النقش
٧	٥	٢	(١٥) الحفر

« جدول ٧ - النشاط المدرسي ،

نسبة الميل	نسبة من تتموا عارسته	نسبة من مارسوه	نوع النشاط
٦٥ %	٨ %	٥٧ %	(١) الرسم
٦٤	٤	٦٠	(٢) قراءة كتاب في الأدب
٣٥	٢٠	١٥	(٣) التصوير
٢٨	١٥	١٣	(٤) العزف على آلة موسيقية
٢٥	١٦	٩	(٥) الاشتراك في تمثيلية
٢٣	٧	١٦	(٦) عمل مجموعات
٢٢	٥	١٧	(٧) قراءة كتاب في الفن
١٩	٨	١١	(٨) الذهاب إلى معرض
١٩	١٠	٩	(٩) الذهاب إلى متحف
١٣	٣	١٠	(١٠) فلاحه البساتين
٩	٤	٥	(١١) النحت
٨	٤	٤	(١٢) الحفر
٥	٢	٢	(١٣) النقش

ونلاحظ أيضاً أن الطلبة يتميزون تميزاً واضحاً على الطالبات في الميل إلى عمل مجموعات، وإن كان مجموع من أبدوا هذا الميل ضعيفاً نسبياً، وترتيب الطلبة والطالبات للمجموعات هو مجموعات الصور فالطوايع فالأنواع الأخرى (من مجالات إلى نقود إلى خرائط...).

وقد سبق الحديث في مواضع أخرى عن قراءة كتب الأدب والفن، وفلاحة البساتين، والمقام الذى يشغله التطوير وشغل الإبرة عند الفتيات، وتفوق اهتمامهن على اهتمام الطلبة بزيارة المعارض والمتاحف الفنية.

خامساً — النشاط الترويحى :

ليس من بين الأعمال التى أدرجناها ضمن النشاط الترويحى (أنظر جدول ١٠١٩) ما لا يمكن إدراجه ضمن النشاط الفنى أو الرياضى أو الثقافى أو الميكانيكى، وقد أدرج بعضها فعلاً وسبق الحديث عنه تحت أبواب أخرى — ولكن هناك مع ذلك بعض ضروب النشاط (الإيجابى أو السلبي) التى يهدف الإنسان منها إلى الترويح عن نفسه فى الأصل دون أن يقصد إلى ما لها من منافع ثقافية أو فنية تأتى عفواً. وهذه الأعمال تكون جزءاً كبيراً من نشاط الإنسان فى وقت فراغه، ولذلك يحسن مناقشتها مناقشة مستقلة، من ذلك مثلاً، الذهاب إلى السينما أو المسرح الاستعراضى — وهو نشاط سلبي يكون الإنسان فيه مشاهداً أو مستمعاً، ويقصد به فى الأصل إلى الترويح عن نفسه وإلى المتعة الحسية، ولا نستطيع مع ذلك أن ننكر أنه يباشر فى أثناءه لوناً من ألوان النشاط الثقافى والفنى.

وأول ما نلاحظ على النتائج المدونة فى جدول ١٠٩، أن الاستماع للذباج قد أصبح ميسراً لما يقرب من كل طلبة وطالبات مدارس الاسكندرية الثانوية التى أجرى فيها الاختبار. وهم يستمعون إلى القرآن فالأغاني والتسجيلات فالموسيقى فالأخبار فالأحاديث بهذا الترتيب.

كذلك نلاحظ أن أكثر من ثلاثة أرباع الطلبة والطالبات يترددون على دور السينما، وأغلبهم يترددون عليها مرة كل أسبوع كما يستدل من الأرقام التفصيلية. وهنا تبدو أهمية القانون الذى طال انتظاره بتحديد الأفلام التى يسمح للراشدين ومن هم دون سن البلوغ بمشاهدتها، والذى تزمع وزارة الشؤون الاجتماعية تنفيذه فى القريب.

ونلاحظ أن أكثر من نصف عدد كل من الطلبة والطالبات يقضى جزءاً من وقت فراغه في التنزه، كما يتردد أكثر من ثلث هؤلاء وأولئك على الحدائق العامة (وهي متوافرة في الاسكندرية).

كذلك يتردد نحو ربع عدد الطلبة وثلث عدد الطالبات على المسارح المختلفة، وإن كانت هناك نسبة غيرهم ممن ترغب في ذلك فلا تستطيعه لسبب من الأسباب، لعله قلة المسارح أو المال.

ويميل نحو ثلث الطالبات ونصف الطلبة إلى الذهاب إلى ناد، بيد أن الحس من كل من الفريقين لا يستطيع تحقيق ذلك لاعتبارات مختلفة لا بد أن من بينها الاعتبارات المادية وبعض الاعتبارات التقليدية بالنسبة للفتيات. ولا بد لنا من أن نشير إلى قلة النوادي المخصصة للشباب في مصر وإن كان عددها آخذاً في الازدياد حالياً. وجدير بالإشارة أيضاً أن نشاط النادي لا يقف على النشاط الترويحي بل يتعداه إلى النشاط الرياضي والثقافي والفني والعمل، وفي استطاعة النادي المؤسس على أسس مدروسة من الصحة النفسية أن يصبح نادياً علاجياً يقوم أخلاق الشباب ويصصح نتائج الخبرات السيئة لكثير منهم في المنزل أو المدرسة أو مجتمعات أخرى.

نلاحظ أيضاً أن ما يقرب من الثلث أو يزيد من الطلبة والطالبات يميل إلى الذهاب إلى حفلات السمر، يسد أن ذلك لم يتبع لكثير منهم كما نل على ذلك الأرقام.

كذلك تتدخل بيئة الاسكندرية في أن كثيراً من طلبتها وطالباتها يميل إلى الزهات البحرية، وأن تفوق الطالبات في ذلك بما يربو على ضعف نسبة الطلبة، كما يبدو أن مدارس الطالبات تتبع لمن هذه الفرصة أكثر مما تتيحها مدارس الطلبة لم.

ويبدو أثر البيئة السكندرية مرة أخرى في الميل إلى صيد السمك، حيث أظهر نحو نصف عدد الطلبة هذا الميل (وإن لم يتبع تحقيقه إلا لنسبة ١٥٪ من مجموعهم) وقد أبدى هذا الميل ٣٠٪ من الطالبات (وتحقق نحو نصف هذه النسبة منهن).

(جدول ٩ - النشاط الترويجي للطلبة)

نوع النشاط	نسبة من مارسوه	نسبة من تمتوا ممارسته	نسبة الميل
١- الاستماع للذبياع	٨٧٪	٧٪	٩٤٪
٢- الذهاب إلى السينما	٨٢	٧	٨٩
٣- ركوب الدراجة	٥١	١٦	٦٧
٤- التنزه	٥٦	٨	٦٤
٥- مشاهدة مباراة رياضية	٤٩	١٠	٥٩
٦- الذهاب إلى ناد	٣٩	١٧	٥٦
٧- صيد السمك	١٥	٣١	٤٦
٨- الذهاب إلى حديقة عامة	٣٦	٦	٤٢
٩- الذهاب إلى مسرح	٢٥	١٣	٣٨
١٠- التجول بدون غرض	٣٥	١	٣٦
١١- الذهاب إلى حفلة سمر	٢٠	١٢	٣٢
١٢- صيد العصفائر	١٢	٢٠	٣٢
١٣- لعب الورق	١٦	٧	٢٣
١٤- زهرة بحرية	٩	١٤	٢٣
١٥- الذهاب إلى مقهى	١٥	٤	١٩
١٦- اللعب بالشوارع	٨	٤	١٢

(جدول ١٠ - النشاط الترويجي للطلاب)

نوع النشاط	نسبة من مارسه	نسبة من تمتوا ممارسته	نسبة الميل
١- الاستماع للذبياع	٨٦٪	٢٪	٨٨٪
٢- الذهاب إلى السينما	٧٦	٤٠	٨٠
٣- التنزه	٦٠	٨	٦٨
٤- ركوب الدراجة	٢١	٣٢	٥٣
٥- لعب الورق	٤٨	٢	٥٠
٦- الذهاب إلى حديقة	٣٩	١٠	٤٩
٧- الذهاب إلى مسرح	٣٢	١٥	٤٧
٨- زهرة بحرية	٢٩	١٨	٤٧
٩- الذهاب إلى حفلة سمر	٢٤	١٥	٣٩
١٠- مشاهدة مباراة رياضية	٢٠	١٥	٣٥
١١- الذهاب إلى ناد	١٢	٢٠	٣٢
١٢- صيد السمك	١٤	١٦	٣٠
١٣- صيد العصفائر	٩	١٢	٢١
١٤- التجول بدون غرض	٨	٥	١٣
١٥- الذهاب إلى مقهى	١	٥	٦
١٦- اللعب بالشوارع	١	٤	٥

ويميل نصف عدد الطالبات إلى لعب الورق ، بينما لا تكاد تصل هذه النسبة إلى ربع عدد الطلبة ، ولعل علة ذلك طول الأوقات التي تقضيها الفتيات في المنزل .

وبياشر العشر تقريباً من كل من الطلبة والطالبات صيد العصافير ، بينما يميل إلى هذه الهواية ٢٠٪ آخرون من الطلبة ١٢٪ من الطالبات ممن لم يتمكنوا من ممارستها في الفترة المنصوص عليها .

وبما يؤسف له أن أكثر من ثلث عدد الطلبة مضطار إلى التجول بدون غرض في وقت فراغه — وهذا يعني أن هؤلاء الطلبة لا يجدون من يوجههم التوجيه المناسب أو من يعاونهم على استغلال فراغهم بطريقة أفضل ، إلا إذا كان هذا التجول عملاً لا يستغرق نصيباً كبيراً من وقت الفراغ . ورغم أن النسبة تنخفض إلى أقل من عُشر عدد الطالبات ، فإن هذا قد لا يعني بالنسبة إليهن أكثر من أن التقاليد تحول دون هذا التجول في أغلب الأحيان . كذلك نلاحظ أن ١٥٪ من الطلبة يترددون على المقاهي ، وهي بطبيعة الحال طريقة سيئة لقضاء وقت الفراغ ، كما تتصرف نسبة ضئيلة (٨٪ من الطلبة ١٦٪ من الطالبات) إلى اللعب بالشارع . وهذه النتائج نضعها أمام المسؤولين لمحاولة توجيه طلبة وطالبات المدارس الثانوية إلى استثمار أوقات فراغهم بطريقة مفيدة .

وقد سبق الحديث في مواضع أخرى عن الميل إلى ركوب الدراجة ، وإلى مشاهدة المباريات الرياضية بالنسبة إلى كل من البنين والبنات .

سادساً — ألوان أخرى من النشاط

يتبين من جدول ١١ ١٢ أن نصف عدد الطلبة وثلث عدد الطالبات تقريباً هم الذين يمارسون الشعائر الدينية في المنزل أو خارجه ، وأن نسبة كبيرة من الطلبة والطالبات يعاونون الأخوة في دروسهم في وقت الفراغ . كذلك يعمل نحو عشرين الطالبات وأكثر من ذلك قليلاً من الطلبة على اكتساب بعض النقود في وقت فراغهم بينما ترغب نسبة أخرى في ذلك فلا تستطيع .

نوع النشاط	نسبة من مارسوه	نسبة من تمنوا ممارسته	نسبة الميل
أداء الشعائر الدينية	٥٢%	٤%	٥٦%
مساعدة الإخوة في دروسهم	٥١	١	٥٢
اكتساب النقود	١٦	٧	٢٣

(جدول ١١ - ألوان أخرى من نشاط الطلبة)

نوع النشاط	نسبة من مارسسته	نسبة من تمنين ممارسته	نسبة الميل
أداء الشعائر الدينية	٣٤%	٤%	٣٨%
مساعدة الإخوة في دروسهم	٤٣	٣	٤٦
اكتساب النقود	٩	٦	١٥

(جدول ١٢ - ألوان أخرى من نشاط الطالبات)

ولعلنا نصل في يوم من الأيام إلى إتاحة الفرصة للشباب المكافح أن يرتزق من عمل لا يستغرق الكثير من وقته ، يؤديه داخل المدرسة أو خارجها ، كما هو الحال في كثير من المدارس بالخارج .

وبعد - فإننا نأمل أن تكون في نتائج هذا البحث ، رغم اختصاصه ببيئة معينة وضييق مجاله ، ما يشير إلى بعض احتياجات المدرسة الثانوية المصرية واحتياجات طلبتها وطالباتها .

ونورد فيما يلي صورة الاختبار الذي أجريناه ، ليسهم من شاء في اجراءه في بلاد أخرى من الجمهورية حتى يمكن تعميم نتائجه ، وتكوين صورة أقرب إلى الدقة عن طلبتنا وطالباتنا .

وفي الصفحة التالية نموذج للاستفتاء الذي استخدم في البحث .

إختبار لمعرفة وسائل شغل أوقات الفراغ

بالنسبة لطلبة وطالبات المدارس الثانوية المصرية

..... التاريخ
 المدرسة
 الفرقة
 السن

أولا : ضع علامة ✓ أمام الأعمال التي مارستها خلال وقت فراغك في الأسبوعين الماضيين .

- | | |
|--|---|
| (١) الذهاب إلى السينما (حدد عدد المرات) . | (١٣) ممارسة لعبة رياضية داخل المنزل (أذكر اسمها) |
| (٢) الرسم (بالقلم الرصاص) | (١٤) الاشتراك في تمثيلية . |
| (٣) الرسم (بالألوان) | (١٥) أعمال النجارة |
| (٤) اللعب بالشارع | (١٦) النقش |
| (٥) فلاحه البساتين (العمل بالحديقة) | (١٧) الحفر |
| (٦) التجول بدون غرض | (١٨) النحت |
| (٧) لعب الورق (الكوتشينة) | (١٩) التصوير |
| (٨) التنزه | (٢٠) أداء الشعائر الدينية في المنزل ، المسجد ، الكنيسة |
| (٩) مشاهدة مباراة رياضية | (٢١) تصليح أشياء مكسورة |
| (١٠) عمل مجموعات (حدد نوعها : مجموعات طوابع) | (٢٢) الإستماع من المذياع إلى قرآن ، موسيقى ، أخبار ، أحاديث ، أغاني ، تمثيلات |
| (١١) العزف على آلة موسيقية (حدد نوعها) | (٢٣) ركوب دراجة |
| (١٢) ممارسة لعبة رياضية خارج المنزل (أذكر اسمها) | (٢٤) صيد السمك |

- (٢٥) صيد المصافير
 (٢٦) نزهة بحرية
 (٢٧) السباحة
 (٢٨) التجديف
 (٢٩) التزحلق
 (٣٠) نصب نجيم
 (٣١) الذهاب إلى مكتبة للإطلاع
 (٣٢) الذهاب إلى معرض
 (٣٣) الذهاب إلى متحف
 (٣٤) الذهاب إلى مسرح : مخصص
 للتمثيلات، مخصص للاستعراضات
 (٣٥) الذهاب إلى مدرسة أو معهد ليلى
 (٣٦) لاكتساب بعض النقود
 (٣٧) المساعدة في أعمال المنزل
 (٣٨) إجراء تجارب كيميائية
 (٣٩) قراءة كتاب في العلم : علم التاريخ،
 علم النفس ، علم الاجتماع ،
 علم الاقتصاد .
 (٤٠) قراءة كتاب في الأدب ، مسرحية
 رواية ، قصص قصيرة ، أشعار
 (٤١) قراءة كتاب في الفن : موسيقى ،
 رسم ، سينما
 (٤٢) قراءة كتاب في الرحلات
 أو الرياضة .
 (٤٣) قراءة جرائد (حدها)
 (٤٤) قراءة مجلات (حدها)
 (٤٥) الذهاب إلى نادي
 (٤٦) الذهاب إلى ساحة شعبية رياضية
 (٤٧) الذهاب إلى حديقة عامة
 (٤٨) الذهاب إلى مقهى
 (٤٩) الذهاب إلى حفلة سمر
 (٥٠) الذهاب إلى الجامعة الشعبية
 (٥١) الذهاب إلى قاعة محاضرات .
 (٥٢) مساعدة أخوتك في دروسهم
 هوايات أخرى خاصة بالطالبات
 (٥٣) الحياة
 (٥٤) الطبخ
 (٥٥) الشغل بالإبرة
 (٥٦) التطريز
 هوايات أخرى غير مبنية في القائمة
 (٥٧)
 (٥٨)
 (٥٩)
 (٦٠)
 (٦١)
 (٦٢)
 (٦٣)
 (٦٤)
 (٦٥)

(حدد هذه الهوايات)
 ثانياً : راجع القائمة مرة أخرى وضع علامة X أمام الهوايات التي تميل إليها
 ولكنك لم تستطع مزاولتها في الأسبوعين الماضيين لسبب من الأسباب .

مسئولية المدرسة الابتدائية في الوقت الحاضر

الدكتور الدمرداش عبدالمجيد سرحان
الأستاذ المساعد بمعهد التربية للعلوم

أهمية المدرسة الابتدائية :

للمدرسة الابتدائية رسالة تنفرد بها بين سائر الأنواع من المدارس ، فهي تعمل على نحو الأمية بين أفراد الشعب ، وليس نحو الأمية غاية في ذاته ، ولكنه الوسيلة إلى الارتشاف من بحر الخبرات الإنسانية الآخر ، الذي سلمته الأجيال السابقة لنا ذخراً نفيد منه في بناء حضارتنا وحل مشكلاتنا ، وأمانة في أعناقنا نحافظ عليها وننميها قبل أن تسلمها لمن بعدنا . وقد أصبح الإلمام بالقراءة والكتابة ضرورياً في حياتنا لتنظيم خبراتنا وتسجيلها ، وللإتصال بالعالم الفكري الذي يحيط بنا ، مثلاً فيما تقدمه المطابع لنا كل يوم من الصحف والمجلات والكتب والمطبوعات بسائر أنواعها ، ولذلك فإن الأمية تعد في وقتنا الحاضر وصمة في جبين الأفراد والجماعات . وقد أصبح تقدم الأمم يقاس بمدى نجاحها في نحو الأمية بين أفرادها ، فهو أكثر دلالة على حضارتها من الثروة الطائلة ، والجيش الجرارة ، واتساع الرقعة ، ومجد الأسلاف .

ولذلك فقد فرضت معظم الدول الناهضة على أبنائها ، متى بلغوا سنّاً معينة ، أن يلتحقوا بالمدرسة الابتدائية ، ويقضوا بها عدداً معيناً من السنوات ، يتاح لهم في أثنائها من التربية والثقافة والخبرات الأساسية ، ما يعد من وجهة نظر الدولة وحسب إمكانياتها حداً أدنى من التربية والثقافة والخبرة .

فالمدرسة الابتدائية بذلك هي مدرسة الشعب ، وهي المدرسة التي سوف لا يدخل سواها من المدارس ، نسبة كبيرة من أبناء الدولة . وكلما زاد إيمان الدولة بمخطر الأمية على حياة الشعوب ، وزاد إيمانها بأهمية توفير حد أدنى من الثقافة لجميع الأفراد ، زاد

اهتمامها بمرحلة التعليم الابتدائي ، ورصدت لها من الأموال والجهود ما يؤدي إلى إطالة مدة التعليم بها ، وتحسين أساليب التربية فيها .

وبما يريد في أهمية المدرسة الابتدائية كذلك ، أن لها آثاراً بعيدة المدى في حياة من يتعلمون فيها ، فقد أجمع المختصون من رجال التربية وعلماء النفس على أهمية السنوات الأولى من حياة الإنسان في اكتساب الميول والاتجاهات والعواطف والقيم الأخلاقية والمهارات المتنوعة .

ويقضي الطفل السنوات الأولى من حياته في المنزل ، فلذلك أهميته وخطورته في حياة كل منا . ولا يكاد الطفل يبلغ السادسة من عمره ، حتى تنسلبه المدرسة الابتدائية وتعمده وهو رطب العود ، لين القوام ، مرن السلوك ، فتؤثر على جسمه وحسه ونفسه تأثيراً يتوقف على ظروفها وإمكاناتها ، مما يعد أساساً لما يتكون بعده في مختلف نواحي النمو ، وما يكتسبه الإنسان من الخبرة والأساليب في حياته .

وقد أثبتت بعض الدراسات التجريبية التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية أن الغالبية من هوايات الأشخاص بعد العشرين ، وما يقومون به من الأعمال في أوقات فراغهم ، تتصل إحصائياً وثيقاً بما اكتسبوه من الخبرات ، وما قاموا به من وجوه النشاط في مرحلة الدراسة الابتدائية .

فأية أهمية عظمى تلك التي تنفرد بها المدرسة الابتدائية بين سائر المدارس ! وأية مسئولية ضخمة تلك التي تلقى على كاهلها ! وليس هنالك شك في أنه إذا أحسنت المدرسة الابتدائية أداء رسالتها وعملت على تحقيق ما يرجى منها من الغايات ، وما يعقد عليها من الآمال ، فإنها تكون بذلك قد وضعت الأساس لنهضة الوطن وأسهمت بقدركبير في بناء مجده ورفعته .

المدرسة الابتدائية في عهد الاستعمار :

يتميز عهد الاستعمار في مصر بإهماله شئون التربية والتعليم عامة ، ومرحلة لدراسة الابتدائية خاصة . وهذا أمر طبيعي ، فإن كل تقدم في هذا المضمار يعد معولاً من معاول الهدم للاستعمار والمستعمرين . حقيقة إن تدخل المستعمر في شئون التعليم لم يكن سافراً منذ سنة ١٩٢٣ ، ولكنه تدخل بطريق غير مباشر ، عن طريق تعيين الحكام الذين ترتبط مصالحهم بمصالح المستعمرين . وقد أدى ذلك إلى تسخير التعاميم

في مصر لتخرج فئة من الموظفين اللازمين لإدارة شئون البلاد، يتخرجون في المدارس العالية أو الثانوية، وبقيت المدرسة الابتدائية مدرسة خاصة لا يستطيع أن يلتحق بها من أبناء الشعب إلا أقلية من القادرين، من يستطيع آباؤهم أن يستغنوا عن خدماتهم ويؤدوا المصروفات المدرسية لهم، أما بقية الأطفال ممن هم في سن الدراسة الابتدائية، فمنهم من يدخل المدارس الأولية أو الإلزامية، ومنهم من يبقى بالشارع يزيد في تعداد جيش الأميين بمصر، ولقد ترتب على ذلك أن بقيت نسبة الأميين بمصر ٧٤ ٪ من عدد سكانها حسب آخر تعداد لمصر سنة ١٩٤٧. وإذا علمنا أن المدارس الإلزامية والأولية كانت مدارس مغلقة النهاية، لا توصل إلى التعليم الثانوي أو العالي بالدولة، تبين لنا أن مصر كانت لانتهاء الفرصة لاستمرار التعليم، وظهور الكامن من الامكانيات، إلا لنسبة ضئيلة من بنينا، وفي ذلك ما فيه من إهمال لكنوز العقول البشرية التي تدفن في طيات الجبل، أو تنحرف لجرمانها من الغذاء القسري والعاطي والاجتماعي المناسب، فتصبح وبالا على الدولة مكان أن تكون عوناً لها، وفي ذلك ما فيه من تجاهل لمبدأ تكافؤ الفرص بين الأفراد.

ولقد بقيت المرحلة الابتدائية في مصر على هذا الحال من القوضى والإهمال حتى سنة ١٩٥١ حين صدر قانون توحيد المدارس الابتدائية. أما فيما يتعلق بميزانية التعليم الابتدائي، فلقد بقيت سنوات طوالاً لا تمثل إلا جانباً ضئيلاً من ميزانية التعليم على ضآلتها، ولقد كانت نسبة ما يصرف على التعليم في المرحلة الابتدائية في سنة ١٩١٨ م ٣ ٪ من ميزانية التعليم وارتفعت هذه النسبة تدريجياً حتى وصلت إلى ٤٠ ٪ سنة ١٩٥٢، وهي نسبة منخفضة إذا قورنت بما تنفقه الدول الأخرى على مدارس هذه المرحلة مما قد يبلغ ٨٠ ٪ في بعض الأحيان. وقد أدى ذلك إلى عدم إتساع المدرسة الابتدائية لإلقبال نسبة ضئيلة من أبناء الدولة الذين يبلغون سن الإلزام في كل عام.

وتدل آخر الإحصاءات في مصر على أن عدد الأطفال الذين هم في سن الإلزام يبلغ نحو ٣,٣٠٠,٠٠٠ طفلاً يتعلم منهم بالمدارس نحو ١,٨٠٠,٠٠٠ والباقي لا يتعلمون بنحو مليون ونصف ليس لهم أما كن.

ولم يقتصر إهمال المدرسة الابتدائية قبل الثورة على ضآلة الميزانية، وعدم الكفاية، بل تناول ما هو أشد خطورة من ذلك: تناول منهج المدرسة الابتدائية الذي كان من الجفاف بحيث لا يستثير الشوق أو الرغبة في التعليم، ولا يضمن الحافز

للإقبال عليه ، وكان من البعد عن الحياة ومشكلات البيئة المصرية بحيث كان حائلا دون فهم الحياة ، بدلا من أن يكون عوناً على فهمها ، والاستعداد لحوض غمارها . ثم امتد الإهمال إلى ما هو أدهى من ذلك وأمر : إلى مدرس المدرسة الابتدائية ، فلم يراع في تغييره وإعداده ما يجب أن يتوافر في المدرس الصالح للاضطلاع بهذه المسؤولية الجسيمة الملقاة على كاهله ، من ثقافة في المادة ، أو إلمام بخواص الطفولة ، أو إلمامه بمشكلات البيئة والحياة . وهكذا يتضح لنا مدى ما لحق بالمدرسة الابتدائية من إهمال تناول ميزانيتها ، ومراقبتها واتساعها لقبول من يجب أن قبله ، ومناهجها ، وأساليب التدريس فيها .

المدرسة الابتدائية بعد الثورة :

وهكذا نرى أن حكومة الثورة قد تسلمت المدرسة الابتدائية تركه مثقلة بالأحمال والمشكلات . ولقد قامت الثورة لتوقظ مصر من غفوتها وتمهد السبيل لقيام ديمقراطية رشيدة ، تعترف بفرديات الأشخاص وتعمل على تحقيق صالحهم وصالح المجتمع ، في جو من الحرية والتعاون . ولذلك كان من أول ما اتجه إليه الإصلاح في عهد الثورة ، إصلاح أمور التعليم عامة ، وما يتصل منها بالمدرسة الابتدائية خاصة . وقد جعل التنظيم الجديد مدة هذا التعليم ست سنوات ، ووجد أن تعميمه يتطلب بناء نحو ٣٠٠٠ مدرسة ابتدائية جديدة ، غير ما يجب أن يبنى ليحل محل المدارس القديمة غير الصالحة ، مما يكلف الدولة مبلغا يتراوح بين ٣٠ ، ٤٠ مليوناً من الجنيهات . كما يتطلب تجميع التعليم الابتدائي أعداد نحو ٥٠٠٠ مدرس جديد ، غير من يلزمون لتعويض من يخرجون من الخدمة كل سنة . ويقدر المختصون أنه إذا أريد تجميع التعليم الإلزامي في عشر سنوات فإن ذلك يتطلب إنشاء ٤٣٢ مدرسة سنوياً ، منها ١٣٢ مدرسة لمواجهة الزيادة السنوية في عدد السكان ، كما يتطلب تعيين نحو ٦٥٠٠ من المدرسين والنظار لهذه المدارس الجديدة .

وقد أعلنت حكومة الثورة تصميمها على النهوض بالتعليم الابتدائي والوصول به إلى غاياته . وتولى وزارة التربية والتعليم في الوقت الحاضر عناية كبيرة بنحو إنشاء المدارس وإعداد المدرسين .

وقد عدلت مناهج المدرسة الابتدائية بعد الثورة تعديلاً أولى كثيراً من العناية بنحو دراسات البيئة والحياة ، ونحو الدراسات الدينية والأخلاقية والوطنية ، كما عنى بالتربية الصحية والبدنية .

واجب المدرسة الابتدائية في الإصلاح الاجتماعي :

إذا كانت الدولة قد بذلت ، ولا تزال تبذل أقصى جهودها في إصلاح المدرسة الابتدائية فربما ألا يتبادر إلى الأذهان أن الإصلاح الحقيقي يعتمد على هذه الدعام وحدها ، مع ما لها من أهمية بالغة ، ولكن الإصلاح الحقيقي يتوقف إلى حد كبير على الظروف التي تهيئها المدرسة لتلاميذها ، ومدى ما يبذل من جهد وعناية بتكوين الأجسام والعقول والنفوس السليمة ، وتوجيه التلاميذ وجهة اجتماعية صالحة ، وتزويدهم بالخبرات والمهارات والميول والاتجاهات التي يحتاج إليها المواطن المستنير في حياته . ومن النواحي التي يجب أن تهتم بها المدرسة الابتدائية في نهضتها الحاضرة ما يأتي :
أولاً : العناية بالتلاميذ عناية شاملة

لقد كانت عناية المدرسة القديمة مقصورة على الناحية الفعلية وحدها ، مثله في حفظ المادة الدراسية وتسميمها . ولقد تبين لرجال التربية خطأ هذا الاتجاه . فالعناية الصحيحة بالناحية الفعلية إنما تتمثل في تزويد الفرد بما يحتاج إليه في حياته من الخبرات والمهارات ، وتنمية قدرته على مواجهة المشكلات وحلها . هذا ويجب أن تهتم المدرسة لا بالعقل وحده ، وإنما بالجسم والنفوس كذلك ، فقد اتضح أن هذه النواحي جميعاً تؤثر في بعضها البعض تأثيراً شديداً ، والمواطن الذي نرجوه في العصر الحاضر يجب أن يتأزر فيه العقل والجسم والنفوس حتى يكون سعيداً في حياته وعضواً صالحاً في الجماعة التي يعيش فيها . وتبذل المدارس الحديثة عناية كبيرة بأجسام التلاميذ فتعالج أمراضهم وتحصنهم ضد الأمراض ، وتقدم لهم اللبن وعصير الفواكه وبعض الوجبات الغذائية المتزنة وتهيئ لهم الظروف المناسبة لبناء عظامهم وأعضائهم واعتدال قوامهم بالتربية البدنية المناسبة ، والإكثار من الألعاب وأجواز السباحة والرحلات ونواحي النشاط الجسمي المتعددة ، وتزودهم بالمعدات الصحية المناسبة في سنائر شؤون حياتهم . كما تهتم المدارس بالتكوين النفسي للتلاميذ ، فتعمل على علاج عائلهم النفسية وتبتعد عن مسببات هذه العلل . ويلتحق بهذه المدارس إخصائون اجتماعيون ونفسيون ، يتعاونون مع المدرسين والآباء في الاهتمام بهذه النواحي .

وتتعاون المدرسة مع المنزل تعاوناً وثيقاً في حل مشكلات التلاميذ وتهئية الظروف المناسبة للنمو الانفعالي السليم . وتقدم المدرسة للآباء والأمهات من المحاضرات والأحاديث والكتب والمجلات والمطبوعات المتنوعة والأنعام التي تصور مشكلات الأحداث وطرق معالجتها - ما يضمن حسن تثقيف الآباء وحسن تعاونهم مع المدرسة في أداء رسالتها على الوجه الأكمل .

ثانياً : العناية بالتكوين الاجتماعي للتلاميذ :

تستهدف مصر في نهضتها الحاضرة حياة اجتماعية تقوم على أساس ديمقراطي سليم .

والديمقراطية الصحيحة لا تفرض على الناس فرضاً ، ولا توهب لهم من سلطة عليا وإنما تعد لها الظروف حتى ينشأ الناس عليها ، ويدربون عليها حتى يتقنوا أساليبها ، ويعشقوها فلا يرضون عنها بديلا . وعلى ذلك فإنه يجب أن تبسّدر بذور الحياة الديمقراطية في السنوات الأولى من حياة الناس : في البيت وفي المدرسة الابتدائية . والمدرسة الابتدائية التي يتحكم فيها الناظر في رقاب المدرسين والتلاميذ ، ويتحكم فيها المدرسون في رقاب التلاميذ : يملون عليهم الأوامر ، ويقرضون عليهم الواجبات ويوقعون عليهم العقوبات ، ولا يتيحون لهم الفرصة للتفكير والمناقشة والنقد ، وتحقيق الغايات المشتركة ، إنما تقدم لنا صورة لحسير ما يمكن أن تفعله المدرسة للوصول بالتلاميذ إلى الحياة الدكتاتورية البغيضة ، التي يتحكم فيها القسوى في الضعيف ، ويخضعه لبطشه وسلطانه . إن التعامل في مثل هذا المجتمع الاستبدادي يقوم على الخوف ويعوق التفكير والابتكار ، ويقتل شخصية الفرد ، ويؤدي إما إلى تكوين مسالم مائل يريد أن يعيش في أمان ، فيربط مصلحته بمصلحة الحاكم ، أو ثائر متمرّد يتحين الفرص للنبيل من القوة الحاكمة ، وكلا الطرازين لا يصلح للحياة الديمقراطية .

أما إذا كنا ننفذ الديمقراطية الصحيحة ، فيجب أن تعمل المدرسة على إتاحة الفرص لتلاميذها لكي يعملوا على تحقيق غاياتهم المشتركة ، ويتطلب ذلك تحديد الغايات والأحداث ، والتفكير لرسم الخطط وتنفيذها وتقدير نتائجها . وفي كل ذلك يعمل التلاميذ متساوين ، يؤدي كل منهم خير ما يستطيع لتحقيق الغاية المشتركة ، ويظهر ذلك كما في تطبيق طريقة المشروعات بالمدرسة ، وإسناد القيام ببعض أوجه النشاط إلى التلاميذ ، مثل إقامة الحفلات وتنظيم الرحلات ، والعناية بنظافة المدرسة وغير ذلك ، ففي مثل هذه الأعمال يتلقى التلاميذ دروساً عملية في التعاون والتفكير والتنفيذ والتقدير ، وينعمون بحر من الحرية ، ويضطلمون بجانب كبير من المسئولية . وتتعدد جهات النجاح في المدرسة ، فيتاح لكل فرد أن يحقق إمكانياته ويستمتع بنشوة النجاح ، ويكتسب الثقة بالنفس ، وكلها من العوامل الأساسية في تكوين الديمقراطية الرشيدة .

ثالثاً : ربط الدراسة بالبيئة والحياة :

يجب أن ترتبط الدراسة في المرحلة الابتدائية بالبيئة التي يعيش التلاميذ فيها ، وأن تعالج شتى مرافق حياتهم ، وتساعد على ما يواجههم من المشكلات . فن المسلم به أن من الغايات الأساسية للزربية أن تعمل على الارتفاع بمستوى البيئة واستغلال إمكانياتها ولإعداد الأفراد للحياة ، ولاشك أن ربط الدراسة بالبيئة والحياة هو

الوسيلة العملية لتحقيق هذه الغاية . هذا فضلاً عن أن ربط الدراسة بالبيئة والحياة يكسب الدراسة حيوية ووضوحاً ، ويضمن إقبال التلاميذ عليها ، فيحل مشكلة النظام في المدرسة .

رابعاً : مراعاة الاعتبارات السيكولوجية

يجب أن تهتدى المدرسة الابتدائية في سائر خططها ومناهجها بما تقدمه الدراسات السيكولوجية عن خواص الطفولة في هذه المرحلة ، فتعمل على توثيق صلة المنهج بمحاجات التلاميذ الجسمية والعقلية والنفسية ، كما تعمل على مراعاة الميول والاستعدادات والقوارق الفردية بين التلاميذ ، وبذلك يعطى المنهج الفرصة لكل تلميذ لكي ينمو نمواً سليماً ، ويحقق أقصى إمكانياته ، وينعم في نفس الوقت بطفوئله .

ولو أننا راجعنا مناهجنا في ضوء هذا التوجيه لتبين لنا أننا نسرف في كثير من الأحيان في الدراسات النظرية ، ونقدم للتلاميذ ذخيرة من الألفاظ والخبرة الجوفاء التي لا تستند إلى أساس قويم من الخبرة العملية ، كما أننا لا نتيح للتلاميذ الفرص الكافية للعمل والنشاط والتفكير والابتكار .

بقيت مشكلة ، يجب ألا نغفلها في مثل هذه الدراسة : ألا وهي إعداد المدرس للدراسة الابتدائية . إن المدرس الصالح يستطيع أن يحقق كثيراً من الأهداف التربوية حتى مع نقص المرافق والأدوات والمنهج الدراسي . والمدرس غير الصالح لا يبقى معه منهج مهما صلح ، ولا أدوات مدرسية ومرافق مهما أحسن إعدادها .

وتواجه مصر كما واجهت غيرها من الدول مشكلة إعداد المدرس الصالح للدراسة الابتدائية ، وسر الإشكال هنا هو صعوبة التوفيق بين توفير السدد الوفير من المدرسين الذين يحتاج إليهم في المدارس الابتدائية وبين تزويد هؤلاء المدرسين بالحد الأدنى من الثقافة في المادة وفي الدراسات التربوية وفي دراسة البيئة والمجتمع مما يحتاج إليه مدرسو المدرسة الابتدائية في أداء رسالتهم .

ويجب ألا نغفل هنا ضرورة العمل على تزويد المدرسين الحاليين بالاتجاهات الحديثة في التربية بتقديم بعض الدراسات التربوية لهم ، أو الإكثار من عقد المؤتمرات وحلقات البحث وتحسين طرق التدريس عليهم بحيث تؤدي إلى تحسين طرقهم .

وبذلك يستطيع المدرسون أن يسهموا في تحقيق رسالة المدرسة بعد الجلاء .

تجربة في تدريس التربية الوطنية

السيدة ثريا حبيب

المدرسة بمدرسة الجيزة الثانوية للبنات

إن من يقدم على تدريس مادة التربية الوطنية للفرقة الثالثة الإعدادية يحتاج إلى كثير من التوجيه والإرشاد من لم للمام بدراسة المجتمع وشؤنه ، لأن المادة جديدة ، لا وجود لها في الكتب والمراجع ، والأسلوب المطلوب لمعالجتها لم يألفه المدرس أو يتعوده ، لقد وضع ثقته في الكتب ، واطمأن إلى صحة المعلومات التي تأتي عن طريقها ، لذلك فقد وجدت نفسي في موقف شاق خاصة وقد وجدت نفسي على جهل بالكثير من الأمور التي تجري حولنا ، وكنت أنا وتلميذاتي في هذا على حد سواء . تتقبل الخدمات من مختلف الهيئات دون أن تشعر بها على أنها حق وكثيراً ما نهمل في الواجبات الذي يلزمنا بها المجتمع التي بدونها تصبح مهمة كثير من الهيئات عبثية غير منتجة .

بدأت أعرض الأمر على تلميذاتي وأناقش معهن مشكلتي حتى نجحت في استشارة اهتمامهن وجعل المشكلة مشكلتهن . وقد اقترح البعض زيارة هذه الهيئات للوقوف على ما تقدمه من خدمات لمن ، كما تطوع البعض الآخر فعرض مساعدة أولياء أمورهن الذين يشغلون وظائف تمكنهم من معاونتنا في ميدان دراستنا ، ولكن كنت أخشى أموراً ثلاثة :

١ - ألا أجد بين أولياء الأمور من تمكنه ظروفه من مساعدتنا .

٢ - ألا تحرب الهيئات بزيارتنا ونعاونتنا ؟

٣ - أن يتزعزع مركزى كدرسة أمام تلميذاتي بسبب اعتمادى عليهن في الحصول على مادة دروسهن .

ومع ذلك فقد تشجعت وأوضحت لتلميذاتي منذ الدرس الأول أنهن مكلفات بجميع المعلومات بأنفسهن عن طريق أولياء أمورهن وأقاربهن وجيرانهن . فأبدت قلة من الطالبات استعدادها للقيام بهذا العمل مم ما لبثت أن تشجعت الأخريات فأظهرن رغبة في المعاونة ، وتنظيماً للهيئة قمت بتقسيم التلميذات إلى مجموعات اختصت كل مجموعة

بموضوع من موضوعات المنهج ، كما زودت تلميذات كل مجموعة بأسئلة وتوجيهات تساعدن على الوصول إلى غايتن بطريقة منظمة ، على أن تكتب المعلومات بعد جمعها منظمة في كراسات إضافية، وتصحح وتراجع قبل أن تعرض داخل الفصل على تلميذات المجموعات الأخرى للوقوف عليها لمناقشتها وإبداء الرأي فيها .

وبدأنا بالموضوع الأول وهو حماية الأمن داخل مدينة الجيزة ، وكما كانت مهمتي سهلة ميسورة عندما وقفت عضوات المجموعة يمرضن ما وصلن إليه من معلومات فقد أخذت الاجابات تترى وتتلاحق ، والمعلومات تعرض حية واضحة ، والتلميذات يناقشن بحماس وحرية وشجاعة ، حتى تبلورت فكرة الحقوق والواجبات واتضح لمن مدى ارتباط الحق مع الواجب ، وأن مراعاة الواجب أمر ضروري لضمان الحق الذي يلزمه وانتهى الدرس بتكليف تلميذات الفصل بكتابة ملخص عما سمعن في أثناء الدرس . ولقد ساعد على نجاح الطريقة في بدايتها أن أحد أولياء الأمور مأمور تقسم امباية وآخر مأمور متقاعد .

هذه المعاونة وتلك النتيجة التي وصلت إليها جعلتني أقنع بأن أولياء الأمور لا يجمعون عن معاومتنا بل يرحبون كل الترحيب بتقديم المساعدة لنا ، إذ أن الآباء شغوفون بأبنائهم وبناتهم ، ولا بد واجدون سعادة وسروراً في المساهمة معنا في تثقيف بناتهن ، كما أن البنات يسرن مساهمة آبائهن بقسط كبير في تعليمهن ، وتعليم زميلاتهن لما في ذلك من اشباع لسكبرياتهن واعتزازهن بأبائهن .

ولما جاء دور الموضوع التالي وهو النشاط الخاص بالشئون الصحية ، داخل مدينة الجيزة ، سرني أن أجد بين أولياء الأمور معاونة بمكتب صحة الجيزة وآخر طبياً وأخرى حكيمة . وقد بدأ التنافس واضحاً بين أعضاء هذه المجموعة والمجموعة السابقة فخذت كل تلميذة تبدل جهدها في الحصول على إجابات علمية واضحة منظمة . ولما كنت أرغب في تنويع الطريقة فقد تشجعت ودعوت معاون الصحة عن طريق ابنته كي يتحدث إلى التلميذات عن طبيعة عمله ، ونوع المسؤوليات الملقاة على عاتقه وطائق غيره من موظفي مكتب الصحة ، ونوع الخدمات التي يقدمها المكتب لسكان الجيزة ، وما يتطلبه مركز الصحة من الأهالي حتى تصبح مهمته سهلة ناجحة ، فوجدت منه كل ترحيب ورغبة ، ولم يبق سوى موافقة حضرة ناظرة المدرسة التي لم أجد منها في الواقع سوى كل ترحيب وتشجيع واجتمعت الطالبات وأفهمتن ضرورة الالتباه لهذا الحديث لأنهن مكلفات بكتابة ما فهمته في كراساتهن الإضافية تمهيداً لمناقشة الموضوع حينما يحين موعد الدرس التالي .

ولقد كان الحديث شيقاً مس حياتهن مساً مباشراً خاصة وأن المتحدث استطاع أن ينزل بحديثه إلى المستوى المناسب لمداركهن ، كما أنه رحب بكل سؤال أو استفسار ودخل معهن في مناقشة أوضحت ما غرض عليهن من أمور . وكما كانت دهشتي عندما حان موعد الدرس التالى فقد وجدت الجميع فى حماس لإظهار قدرتهن على استيعاب ما سمعنه وما حصلن عليه من معلومات كانت واضحة فى أذهانهن ، كما أن ألفاظ معاون الصحة وتعبيراته كانت ولا تزال تجرى على ألسنتهن .

ولم أكن حتى ذلك الوقت قد جربت الزيارات للهيئات المحلية المتصلة بدراستهن داخل مدينة الجيزة ، لأن تلك الزيارات كانت تبدو لى مهمة شاقة وخشيت أن يتبرم بنا الموظفون ، ومع ذلك فقد بدأتها بعدد قليل من التليذات بعد أن اتصلت بالهيئة عن طريق المدرسة لعمل الترتيب اللازم ، وزودت تليذاتى ببعض التوجيهات والأسئلة والنصائح ، وقد قتنا خلال العام الدراسى بعدد من الزيارات المناسبة ، وكنت فى كل مرة أقسم تليذاتى بمجموعات ثلاث ، تقوم كل مجموعة بتوجيه أسئلة خاصة لى أولى الأمر وقد أقبلت التليذات على توجيه الأسئلة ، وغالباً ما كانت تخرج المناقشة من حين الأسئلة المتفق عليها لى مناقشة حرة اقتضاها حب الاستطلاع والمعرفة ، يعود التليذات بعدها لى المدرسة فيعرضن ما يحصلن عليه من معلومات وخبرات على بقية تليذات الفصل أثناء درس التربية الوطنية .

ولقد دفع الحماس بعض التليذات عن لم يشتركن فى هذه الزيارات لى الذهاب بأنفسهن أو بصحبة أولياء أمورهن لى بعض الهيئات لاستقصاء المعلومات . ويسرنى أن أبجل مقدار الترحيب والمساعدة التى لمسناها من جميع الهيئات التى قتنا بزيارتها فلم يحدث أى تذمر أو عدم ترحيب إلا فى حالات قليلة كان الهيئة عذرهما لطبيعة عملها ، ولأن الفكرة كانت ولا تزال جديدة ، كما أن البعض خشى أن يزود التليذات ببعض البيانات والمعلومات .

ولما كنت قد وجدت حماساً ورغبة من التليذات للحصول على مزيد من المعلومات فقد خطر لى أن أشجعهن على قراءة الصحف وتلخيص الأخبار التى لها علاقة بموضوعات دراستهن ، ثم التعليق عليها ومناقشة التعليقات المختلفة فى أثناء الدرس ولقد بدأ هذا النشاط حراً ثم نظم بلمص القصاصات التى تحوى الأخبار على ورق أبيض ، ويكتب تحت كل خبر تعليق التليذة عليه ، وكنت أنخير أفضل الأخبار والتعليقات فأعلنها على لوحة داخل الفصل ثم فى فناء المدرسة تشجيعاً لهن وحتى

يتمكن أكبر عدد ممكن من تليذات المدرسة من الاطلاع عليها ، ولتنظيم هذا النشاط اقترحت على التليذات اختيار عدد منهم للقيام بجمع الاخبار ثم إعلان الجيد منها ، وهكذا تكونت جماعة التعليق على الأنباء الجارية ، وقد تم اختيار أعضاء هذه الجماعة بالانتخاب حتى تدرك التليذات معنى الانتخاب ويمارسن التصويت تمهيداً لفهم معنى الحكم الذاتي والنظام النيابي .

ولقد لفت نظري بعض الملاحظات على تنفيذ المنهج بالطريقة السابقة أردت أن أجهلها فيما يأتي :

(١) إن الحاجز القائم في المدرسة المصرية بين المدرسة والمجتمع قد تحطم ، فالمجتمع قد دخل المدرسة عن طريق أحداث أولى الامر ، والمدرسة قد خرجت إلى المجتمع عن طريق الجولات للوحدات المختلفة .

(٢) أنني لم أعد في حاجة إلى التفكير في مشكلة تشويق وإثارة حماس الطالبات نحو مادتهن فالمادة تهم حياتهن نفسها ، كما أن التنويع في شخصية المتكلم في الحصة سواء أكان من أولى الامر أو من التليذات أوجد نوعاً من التجديد والتشويق ، كما أن اضطلاعهن بمهمة الشرح والتوضيح خلق الكثير من الحماس بينهن .

(٣) إن الخوف والضيق من الدرس قد اختفيا تماماً فلم يعد التليذات يتبر من بالحصة لأن المادة سهلة مبسطة لا تحتاج إلى الحفظ والاستظهار المضني ، والحقوق والواجبات كما ذكرت يمكن استنتاجهما بسهولة مادامت وظائف المؤسسة واضحة وما دمن قد فهمن الاتجاه . وليس بمبالغ فيه أن تذكر لي التليذات في مناسبات شتى أنهن يحببن هذه الحصة وينتظرنها بفارغ صبر ، حتى الامتحانات لم تعد مهمة ثقيلة على نفوسهن فقد اكتسبن ثقة بأنفسهن لأنهن تكلمن أو سمعن زميلاتهن تكلمن بدلا عن مدرسة المادة .

(٤) إن الطالبات شعرن بكيانهن وبشخصيتهن وهن يتكلمن والباقيات منصات ، حتى الضعيفات منهن وجدت فيها فرصة للظهور بين قريباتهن والثقة بأنفسهن ، وكفاهن غزراً أنهن قد اضطلعن بمهمة تثقيف باقي طالبات المدرسة عن طريق عرض ما قرأن وما علن على القراءات في فناء المدرسة .

(٥) إن المدرسة مجتمع يسوده التعاون والتنافس ، فالجزء يعلم الكل والكل راض معتبط لأن دوره سيأتي في تعليم الباقيين ، لذا فليس هناك حقد على اللاتي تكلمن بل

الجميع يتعاون لأنهم يساهمون جميعاً في شيء واحد وهو الشقيف والتعليم وإن كان التنافس واضحاً بين المجموعات ، وهذا تنافس حسن لا غبار عليه لأنه يدعو إلى البناء لا إلى الهدم .

(٦) أنى أصبحت متحررة من طريقة التلقين وتكديس المعلومات، والتليذات قد تحررت أيضاً من الحفظ والاستظهار مما جعل الكثيرات منهن يتجهن إلى التعبير عن أنفسهن كل بطريقة الخاصة ، وربما وقعن في بعض الخطأ من ناحية التعبير اللغوي والاعتماد على الأساليب العامة، ومثل ذلك اجابتين عن واجباتهن نحو مكتب الصحة — الأدلى مياها أو قاذورات في الشوارع — ألا اشترى من الجزار الذي تكون لحمه غير مختوم عليها بختم الصحة — أن أحفظ القمامات في علبه عكس النظم وترى بعيداً عن المنازل .

وأعتقد أن هذا النقص يمكن تداركه عن طريق مدرسة اللغة العربية بأن تتولى تكليفهن بكتابة موضوعات إنشائية تفسر هذا المنهج ، وموضوعاته متعددة تفسر المجتمع من نواحيه المختلفة ، والمادة غزيرة في أذهانهن ، وما على المدرسة إلا أن تعودهن الكتابة السليمة الصحيحة .

(٧) لم تعد المعلومات مصدرها الكتاب أو الدرس فقط بل يمكن الاتيان بها من خارج أبواب المدرسة ومن الحياة نفسها ، ولهذا فقراءة الجرائد اليومية والتعليق عليها ضرورة من ضرورات تنفيذ هذا المنهج .

(٨) إن العلاقة بيني وبين هذا الفصل تبدو أشد وأعمق من علاقتي مع أى فصل آخر لأن احتكاكي المباشر بهن وخاصة خارج قاعات الدرس أوجد نوعاً من الألفة والرابطة بيني وبينهن حتى أنهن اتخذن منى صديقة كبيرة لمن يعرضن على ما يقابلنه من مشاكل .

(٩) إن الشعور بالحق والواجب قد وجد صداه في نفوس التليذات ، وأذكر أن مدرسة الألعاب حرمت يوماً تليذة من تليذات هذه الفرقة من اللعب فناقشتها التليذة قائلة : إن من حقى على المدرسة أن تسمح لى باللعب لأننى أتعلم الحقوق والواجبات فلا ينبغي أن أفرط في حقى .

التطور الاجتماعى والاقتصادى والنفسى

وأثره فى نمو القرية المصرية ونضجها الاجتماعى

للأستاذ محمد خيرى حرنى
المراقب بإدارة التعليم الإبتدائى

قدر لنا أن نقوم بلون من البحث العلمى اشتركت فيه الدراسات الجغرافية والتاريخية والاجتماعية والنفسية اشتركا أدى إلى إبراز أهمية الدراسة الكلية المتكاملة فى توضيح الحقائق العلمية .

فقد كان علينا أن ندرس النمو الاجتماعى والخلق لعدد من المراقبين فى إحدى قرى الوجه البحرى فكشف لنا البحث عن ثلاثة أنواع من السلوك : بعضها فى جلته اعتدائى وبعضها فى جلته انشائى أو بنائى . فبعض المراقبين فى هذه القرية يميلون بوجه عام إلى الاعتدائية إذ يعتبرون من البطولة مثلا الاعتداء على الزراعة لا بقصد السرقة بل بقصد اتلافها . وبعضهم السحائى السلوك بمعنى أنه يميل إلى مواجهة المشكلات التى تصادفه فى شئ من السخرية والتهكم . أما النوع الإنشائى فيميل إلى الناحية الإصلاحية فى القرية وتقدمها وتطورها ويضع هذا النوع من السلوك فى مقدمة السلوك المرغوب فيه، ولا يعنينا هنا أن ندخل فى تفاصيل هذا البحث بقدر ما يعنينا أن نذكر أن تحليل هذا النوع من السلوك لم نجده إلا فى دراسة التطور الاجتماعى والاقتصادى لهذه القرية كما تبين أن هناك ارتباطاً متبادلاً بين هذا التطور وبين الاتجاهات النفسية السائدة فى مجتمع هذه القرية .

تقع هذه القرية على الجانب الغربى من فرع رشيد وقد أخذت تنمو فى نهاية القرن الماضى وبداية القرن الحاضر ووصلت إلى أوج عظمتها فى السنوات العشر الأولى من هذا القرن . وإذا سألت أهلها — من المسنين — عن هذا الازدهار والابتعاش وجدتهم يربطون ذلك بشخص معين قدر له أن يتزعم القرية فى جميع النواحي الثقافية والاجتماعية والتعليمية ثم افلس لجأ ومات .

أما إذا بحثت الموضوع من الناحية الجغرافية والتاريخية فإنك تجد أنها قرية كسائر القرى المصرية القديمة قامت على ربوة بعيدة نوحاً عن النيل لأنها تحشى فيضانه في وقت لم يكن قد ضبط بعد فلما تم ضبطه اتجهت نحوه وسبقها إلى هذا الاتجاه هذا الزعيم فلك مرفأها النهرى وأقام عليه مصنعا لحليج القطن وبني له قصراً عظيماً في الطريق الواقع بين القرية والنيل وأنشأ للهندسين مساكن صحية لا زالت بقاياها قائمة .

أما قصة الإزدهار فترجع إلى أن النيل كان إلى عهد قريب خيراً وسائل المواصلات الرخيصة فالقوارب تربط القرية بالجانب الشرقى من النيل ويمد الجانب الغربى منه ذراعاً وقت التحريق فتقوم في مجرى النهر جزيرة خضراء تقرب المسافة بين الضفتين . وكان النيل وقت الإزدهار صالحاً للملاحة حتى مدينة كفر الزيات ولعل انتهاء صلاحيته عند هذه المدينة كان عاملاً فعالاً في نهضتها ونموها السريع ثم أخذ بفضل طميه يتقلص صلاحه للملاحة نحو الشمال . وقد كانت أحد وقفات صلاحه للملاحة عند قريتنا التي تحدث عنها وذلك في نهاية القرن الماضى وبداية القرن الحاضر ولذلك تجد قريتنا هذه قد أينعت وقتذاك فازداد سكانها وكثرت حركتها التجارية وقام فيها مصنع لحليج القطن وانتعش سكانها من الناحية الاقتصادية وكان هذا المصنع في حاجة إلى مهندسين وصناع فاستقدم المهندسين من الخارج وأقام لهم منازل ومخازن لبيع الحاجيات . أما العمال فقد اختارهم من أهل القرية ومن القرى المجاورة . ثم احتاج الأمر إلى كتبة وموظفين فأنشأ مدرسة ابتدائية لتخرجهم ، فدارسنا الابتدائية في عهد الاحتلال كما نعلم كانت غايتها اعداد طبقة من صغار الموظفين والكتبة للعمل في المصالح الحكومية . أما هذه المدرسة قد أنشأها صاحب المصنع لتحقيق هذه الغاية . وهي لإعداد ما يحتاج إليه من كتاب وموظفين .

وقرب نهاية العقد الأول من القرن الحالى أخذ صلاح النيل للملاحة يتقهقر نحو الشمال ومن المدهش أنه في كل مرة كان يقف كانت تزدهر عند نقطة وقوفه قرى أخرى وكانت تلتها في كل منها مصانع لحليج القطن غير أن حظ القرى الشمالية كان أسعد من حظ قريتنا لأن الحكومة أولت النيل في هذا الجزء الشمالى اهتماماً باعتبارهم جزءاً من الطريق المائى الذى يربط القاهرة والاسكندرية . ولذلك نجد أن النهضة الصناعية في القرى الشمالية استمرت بينما تجدناها قد اضمحلت في قريتنا وتبعها نقص في عدد السكان

وقد تعطل المصنع ونزح كثير من عماله إلى المدن الصناعية كالاسكندرية وكفر الدوار والمحلة الكبرى . وقد حدث أن فكر واحد من مهندسي المصنع السابقين وهو من أصل يوناني أن يقيم مصنعا للقطن الطبي مستغلا رخص الأيدي العاملة المدربة في المصنع القديم . فاشتغل هذا المصنع قليلا ثم نقل إلى الاسكندرية ولحق به عماله .

وهكذا تألبت على هذه القرية عدة تطورات اقتصادية كان لها أثرها في تطورها الاجتماعي وبالتالي في تطور هذا المجتمع من الناحية النفسية ففي كل مرة كانت تنتقل منها القوى الاقتصادية فانها كانت تنقل معها ثروة بشرية هي خلاصة النشاط البشري في هذه القرية إذ كان يهاجر منها أكثر أبنائها رغبة في تحسين حالهم . كما أن المدرسة الابتدائية شجعت الكثير من ذوى الكفاية العالية على أن يتسوا دراستهم أو يلتحقوا بوظائف خارج القرية . وهكذا تألبت العوامل الاقتصادية والثقافية على أن تسلب هذه القرية أعز أبنائها . وأغلبية من بقى بعد ذلك أميل للرضى والتسليم بالحالة الراهنة ومقابلة المشكلات في شيء من التهمك والسخرية وقلة المبالاة فالغالب على مثل هذا المجتمع أن يعيد توازنه النفسى أمام المشكلات التى تواجهه عن طريق عملية عقلية هروبية أشبه بأحلام اليقظة وبذلك يستريح نفسيا ولكنه لا يحل المشكلة حلا واقعيا.

وفريق من الباقين وجد لنشاطه نجاحا في داخل القرية فاشترك اشتراكا ناجحا في اقتصادياتها . ونظراً لأن هذه الاقتصاديات محدودة فإننا نجد أن عدد هؤلاء كان محدودا . وهؤلاء هم الذين يواجهون المشكلات مواجهة إيجابية ناجحة وهم عمد اصلاح هذه القرية لو أردنا لها الاصلاح .

وهناك فريق ثالث يختلف عن الفريق الأول في أنه لا ينظر إلى الأشياء نظرة عدم مبالاة بل أنه يواجه المشكلات مواجهة إيجابية ولكن نظراً لضعف أساسه الاقتصادي أو الاجتماعي أو الحلقى نجد سلوكه في هذا المجتمع غير ناجح ولذلك نحمده كثير الاعتداء على نظمته وقيمه . ورغم قلة عدد هذا الفريق إلا أن تساهل الفريق الأول وهم الأغلبية جعل أثر الفريق الأخير أكثر ظهوراً . ونظر لأن هذا الفريق معارض للاتجاه الاصلاحى فإننا نجد الاتجاه العام في القرية اتجاها نحو معارضة الاصلاح أيا كان نوعه وقد فكر بعض المصلحين يوما أن ينشئوا مستشفى للعلاج المجانى فقامت حركة مضادة لهذا المشروع أخذته وقضت عليه . وجمعية التعاون لم تنجح في هذه القرية والطرق الزراعية ولها ما لها

من أهمية اقتصادية في العصر الحديث قد انحرفت عن قلب القرية لأن النشاط الهدام قد قاوم اتجاهها نحو القرية وهو على استعداد لمقاومة أى إصلاح .

المظهر الإجتماعى العام فى القرية إذن مبئس من ناحية الإصلاح - ولكننا لو حاولنا أن ننفذ الحقيقة لوجدنا أن إصلاحها ليس مستحيلا وإنما ينبغي أن يقوم الإصلاح على أساس تعديل الاتجاهات النفسية لهذه الجماعة . فنعتمد على الفريق الثانى ونوجه الفريق الثالث نحو استغلال إمكانياته استغلالا إيجابيا . وبذلك نضمن أن يكون الرأى العام متجه نحو استغلال الإصلاح . ويترتب على تكوين هذا الرأى العام الإصلاحي جذب المجموعة فى نفس الاتجاه . وخير ما نقوم به فى هذه الناحية أن نستغل قدراتها الإنتاجية لأن هذه تمنص نشاطا أبنائها وأن نبهى للفرد النجاح بجهد معقول حتى يشعر بالراحة النفسية فى أداء العمل المنتج فلا يعود يصل إلى سد هذه الحاجة بعملية عقلية هروبية أو يصل إليها عن طريق التعدى على نظام المجتمع وقيمه وإفساد اتجاهاته نحو الإصلاح . وبذلك نكون قد كتلنا قوى الجماعة نحو الإصلاح ، وفى نفس الوقت نبث عن الامكانيات الاقتصادية لبيئتها الطبيعية فلستغلها استغلالا من شأنه أن يسد الحاجات التى وجهناها وفى الوقت نفسه يرفع من مستوى هذه القرية .

قد لا يكون من المجدى أن نعيد إلى هذه القرية مجدها الصناعى السابق فنعيد إقامة مصنعها القديم فإن ظروف قيامه قد ولت ولكننا نستطيع فى شيء من التفكير العميق أن نجد امكانيات صناعية أخرى ، وعلى سبيل المثال نذكر أنه قد نشأ مصنع للأجر على شاطئ النيل المقابل لقرينتنا هذه يستغل طمى النيل فى إنتاج نوخ جيد ورخيص . وظل هذا المصنع يعمل ويدر أرباها طائلة على صاحبه حتى اشترته إحدى الشركات بشمن مرتفع غير متوقع ولم تكشف باستغلاله البدائى فى إنتاج الأجر وحده - بل إنها حولته إلى مصنع للفخار والاولانى بجانب الأجر واستغلت امكانيات العمال واستعدادهم الصناعى لحافظت عليهم ثم وجدت أن رفع أجورهم لا يؤدى دائما إلى تحسين حالهم فكثير منهم ينفقون ما يأتهم من الزيادة فى نواحي غير نافمة ولذلك أخذت تقدم لهم وجبة غذاء رخيصة وبذلك زادت قدرة العامل على الإنتاج وزاد لإقبال الناس على العمل فى هذا المصنع ثم تبين أن تناول رب الأسرة غذاءه خارج منزله يحرم بقية الأسرة من طعام جيد ما دام ربها غير موجود . وعلى ذلك فكرت

الشركة في مدد أفراد الأسرة كلها بغذاء رخيص فيستطيع العامل أن يأخذ مقدار وجبتين أو ثلاث وجبات حسب عدد أفراد أسرته ويتناولوه في بيته . ثم تبين أن هذا الاتجاه قد وفر الأيدي العاملة في المنزل ، تلك الأيدي التي كانت تقضى وقتها في إعداد الطعام ففكر في استغلال بعضها في المصنع والبعض الآخر في أنوال يدوية أو في صناعات محلية يدوية . وبذلك ارتفع مستوى العمال وبدأوا يطالبون بإجازات أسبوعية وسنوية ويستغلونها في السفر إلى خارج القرية إلى بعض المدن القريبة وشجعهم هذا على التفكير في تربية أولادهم في المدارس وزيادة مستواهم الثقافي، وبدأت الشركة التي تدير المصنع تفكر في وسائل رفع مستواهم الثقافي واستغلال فراغهم في نواحي رياضية .

ولا نستطيع أن ندعى أن هذا المصنع الجديد قد قضى على مشكلات هذه القرية . ولكننا نستطيع أن نقول أنه واحد من الاتجاهات الصحيحة نحو التصنيع ونحو إيجاد وعى اجتماعي . ومعنى ذلك أنه ينبغي في إصلاح كل قرية أن ندرس تطورها الاجتماعية والاقتصادية لأنه يمثلنا على استغلال إمكانياتها في إصلاح حالها فلا نفرض عليها ما قد لا تستطيع أن تدركه أو تستغله حتى في انتقاء نوع الصناعة التي ندخلها يجب أن نبحث في البيئة ذاتها عن نواة هذه الصناعات . ومن حسن الحظ أن البيئة في العادة تقدم لنا فرصاً طيبة يمكننا عن طريق الدراسة أن نستغلها فنضمن نجاح وسائلها خصوصاً وأن التطور الديموجرافي له أثره في اتجاهات السكان النفسية . وهذه الاتجاهات هي الأساس التي نعتمد عليها في أي إصلاح اجتماعي . فإصلاح الجماعات يقوم على أساس إيجاد وعى نحو هذا الإصلاح ومعاونة هذه الجماعة على أن تعين نفسها فاستغل إمكانياتها وتوجه نحو النمو الاجتماعي .

وقد دلنا البحث الذي نحن بصدده على تجمع النواحي الاجتماعية والاقتصادية والنفسية معاً لتكوين كلا واحداً هو القرية التي ينبغي أن نتعامل معها كوحدة كلها أردنا أن نوجهها نحو النمو الاجتماعي ولذلك كانت مهمة إصلاح هذه القرية أن نبدأ بدراسة عميقة مفصلة لها — ثم نركب من هذه الدراسة وحدة كاملة هي التي ينبغي أن نتعامل معها كلها رغبتنا في توجيه هذه القرية ورعاية نموها نحو النضج الاجتماعي .

المدرسة والبيئة

أمثلة عملية من مدرسة الأورمان النموذجية الإعدادية

للأستاذ محمد واصف حمص

ناظر مدرسة الأورمان النموذجية الإعدادية

تحاول المدرسة النموذجية أن تقدم للبيئة نوعاً ممتازاً من الناشئة ، يثق بنفسه ، ويعرف حقوقه ، ويؤدي واجباته ، ويتحمل المسؤولية التي تلقى على عاتقه ، ويعمل على رفع مستوى بيئته وعلاج عيوبها .

وهي تعمل كذلك على أن تكون مناهج الدراسة وسيلة لتوثيق الصلة بين التلميذ والبيئة كي يتفهمها فهماً صحيحاً ويحاول أن يلائم نفسه معها ، وتتخذ المدرسة النموذجية في سبيل تحقيق هذا الغرض الوسائل الآتية :

١ - طريقة المشروعات :

وتقوم عليها الدراسة بالمدرسة ، وهي طريقة تعتمد على نشاط التلميذ واستغلال مواهبه وتدريب قدراته الخاصة . وفي هذه الطريقة يشعر التلميذ بأن أمامه هدفاً خاصاً يعمل على تحقيقه أو يحس بمشكلة تتحدى تفكيره فيعمل على حلها مستغلاً قدراته ومواهبه . ويقوم المدرس في هذه الطريقة بدور الموجه أو المرشد الذي يتقدم بمعاونته في الوقت المناسب الذي يحتاج فيه التلميذ فعلاً إلى المعونة . ويراعى المدرس أن يكون اختيار المشروع بحيث يتلاءم مع قدرات الطفل وإمكانيات المدرسة ، وأن يؤدي في النهاية إلى رفع مستوى البيئة بأي صورة كانت وفي حدود طاقة التلميذ .

ففي مشروع المزرعة مثلاً زار تلاميذ السنة الخامسة فصل ثالث أحد الحقول المجاورة وشاهدوا الفلاح يزرع وحينئذ عادوا إلى المدرسة قابل بعضهم ناظرها وطلبوا

منه تعيين قطعة أرض في التفناء لإنشاء مزرعة عليها ، فحدد لهم الناظر منطقتين لهم أن يختاروا احدهما . وقد وقع اختيارهم على قطعة في الجهة القبيلة قاموا أولا بعمل سور لها بعد أن حسبوا عدد الأعمدة اللازمة لمخطط الأرض ، كما حسبوا أطوال السلك اللازم الذي سيشد بين هذه الأعمدة الخ . . . ولما رأوا أن التربة غير صالحة للزراعة اقترحوا شراء طمى لاصلاح الأرض وتم ذلك بعد أن بحثوا أنواع التربة من طينية ورملية وجيرية الخ . . . وعرفوا ميزات كل نوع ، ثم بحثوا عن المحاصيل التي يمكن زراعتها في هذا النوع من التربة وفي هذا الوقت من السنة فدرسوا بذلك المحاصيل الشتوية والصيفية كما درسوا الدورة الزراعية . ثم رغبوا في أن يختاروا أنواع بمنازة من المحاصيل فاتصلوا بوزارة الزراعة لتقديم بالبنور الممتازة فأرسلت لهم مندوباً تولى إرشادهم إلى أفضل الطرق ، وفي أثناء نمو النبات كانوا يلاحظون درجات النمو ويسجلون ملاحظاتهم وقد وضع كل منهم لافتة على الحوض الذي زرعه كتب عليها اسم المحصول . وعند حصد المحصول حسب كل ما حصل عليه مما زرع وقددر قيمته حسب سعره في السوق . وفي أثناء المشروع كانت دروس اللغة والرسم والأشغال والأنشيد والحساب تدور كلها حول ما يجري في المزرعة من عمليات ووجوه مختلفة من النشاط وكان مدرسو هذا الفصل يقومون — كغيرهم من مدرسي الفصول الأخرى — بمقعد اجتماعات دورية يتناقشون فيها حول ما يمكن أن يدرسه كل منهم مع التلاميذ في المواد المختلفة مما يتصل بمشروعهم .

٢ - الرحلات :

وتعتبر الرحلات في المدرسة النموذجية من أهم الوسائل التي يتصل بها التلميذ بالبيئة لدراسة ناحية أو أخرى من نواحيها : فن زيارات إلى الحدائق والحقول أو الصحراء إلى زيارات للقرية أو المدينة أو للعارض والمتاحف أو للصانع والمصالح إلى غير ذلك . ويقوم تلاميذ النموذجية بهذه الرحلات والزيارات في أثناء اليوم الدراسي في فترات المشروعات لتوضيح مشروع معين أو لحل مشكلة قائمة ، ويقوم التلاميذ بأنفسهم بعمل الترتيبات اللازمة لإتمام الرحلة فيكتبون الرسائل اللازمة للحصول على التصريح بالزيارة من الجهة المختصة ثم يختارون وسيلة الانتقال على أساس حساب التكاليف . وقبل القيام بالرحلة يعد المدرس خريطة صامتة لخط سير الرحلة ويعد كذلك مذكرة مطبوعة تحتوي على المعلومات الأساسية مرتبة على شكل أسئلة أو مشاكل يمكن أن

يصل التلميذ إلى حلها أثناء الرحلة عن طريق المشاهدة أو الاستفسار من المختصين وبعد الرجوع من الرحلة يجمع المدرس هذه المذكرات ويصحح ماذها ولقتها ويحاول أن يدرس مع التلاميذ المشاكل التي اعترضتهم أثناء الرحلة وقد ينتج عن القيام بالرحلة في كثير من الأحيان قيام مشروع جديد للدراسة .

٣ - التربة الفنية :

وتعتمد المدرسة النودجية على دروس التربية الفنية (الرسم والاشغال) في اكتساب التلميذ الخبرات المختلفة وفي اكتشاف مواهبه المدفونة والتعبير عن نفسه تعبيراً حراً طليقاً من كل قيد يعطل نموه الفني . وتحاول المدرسة أن تستغل في سبيل ذلك الخامات الموجودة في البيئة كما تحاول أيضاً تجربة أنواع جديدة من الخامات حتى تساعد الطفل على الابتكار فثلاً في مشروع السفن استخدم التلاميذ قشور ثمار نخيل الزيت وأعواد البوص في عمل القوارب الشراعية ، وفي مشروع الحيوانات المتوحشة استغلوا ثمار نخيل الدوم وثمار الصنوبر والصبار في عمل الحيوانات المختلفة كالأسد والنمر والزرافة والنعامة والقرد .. الخ . ومن أمثلة الخامات الجديدة التي جربها التلاميذ في العام الماضي : زخرفة أطباق خشبية لاستعمالها في مطعم المدرسة ، استعمال الخرز الملون كوحداث لصنع لوحات من الموزايك ، الرسم على القاشاني ، استخدام قرون الحيوان لعمل أشياء مفيدة ، استعمال الحبوب النباتية كالعدس والأرز والفاصوليا والبلابل وبذر الحروع كوحداث في الرسم وخامات في الاشغال ، الرسم على الحصى والزلط .

وقد اشترك تلاميذ الفصول المختلفة في رسم مناظر مسرح المدرسة وزخرفة جوانبه واستلهموا في رسمهم وزخرفتهم المشروعات التي يقومون بها — وهذا يفسر كيف أن طريقة المشروعات تلبث في جميع مواد الدراسة في المدرسة النودجية .

٤ - المسرح المدرسي :

وعن طريق مسرح المدرسة الذي اشترك تلاميذ المدرسة جميعاً في إنشائه وزخرفته تمكن التلاميذ من التعبير عما في بيئتهم من سميات ومظاهر وعادات وتقاليد ومن أمثلة ما قام به التلاميذ على مسرح المدرسة في العام الماضي ما يلي :

حديقة الأزهار : وفيها مثلت كل مجموعة من الفصل نوعاً من زهور حديقة المدرسة وأشادت كل مجموعة بمحاسنها ثم كونوا جميعاً في النهاية باقة ثمينة .

الثعلب المكار : مثل كل تلميذ طائرا من الطيور وحاول الثعلب باستخدام الحيلة أن يصطاد أحدها ولكنه فشل في النهاية .

نشيد الفلاح : قام التلاميذ بالتعبير عن حياة الفلاح بنشيد موسيقى .
ميلاد الرسول : قام التلاميذ بتمثيل قصة الميلاد بمناسبة المولد النبوى .
نيل واحد وشعب واحد : قام التلاميذ بتمثيلها بمناسبة اتفاقية السودان الأخيرة .
بعد أن اختار التلاميذ مشروع السودان لهذا السبب .

٥ - المكتبة :

وعن طريق المكتبة التى هيات لها المدرسة مكاناً مثالياً وزودتها بكتب مناسبة تلائم المستويات المختلفة للتلاميذ حببت القراءة إلى نفوسهم فكثرت زيارتهم على المكتبة وزاد إقبالهم على الاستعارة الخارجية للكتب فعرفوا الكثير مما يجرى فى بيئتهم وفى البيئات الأخرى .

٦ - السينما :

ولا تقتصر المدرسة النموذجية على ربط الدراسة فيها بالبيئة الضيقة المحيطة بها :
لحسب بل إنها تعمل أيضاً على توثيق صلة التلاميذ بالبيئات البعيدة التى لا يمكنهم الوصول إليها عن طريق الرحلات وذلك باستخدام الأشرطة السينمائية التى يختار المعلمون منها ما يتفق مع اتجاه دراسة التلاميذ فى المشروعات أو المواد المختلفة ، وتعرض هذه الشرائط بقاعة المدرسة فى حصة السينما أو المشروعات .

٧ - بعض فرص اتصال أولياء الأمور بالمدرسة :

وقد نجحت المدرسة النموذجية فى جعل أولياء أمور تلاميذها يحبون المدرسة كأبنائهم ويتحمسون لها ولطريقتها ويتسابقون لإلحاق أبنائهم بها بل ويتخذون اتجاهات جديدة فى حياتهم تتفق مع أهداف المدرسة وتقاير اتجاهاتهم قبل تعرفهم إليها . ويرجع الفضل فى هذا إلى جهود المجتمع المدرسى النموذجى للاتصال بأولياء الأمور دوماً ليتعاونوا مع المدرسة فى تربية أبنائهم . ويمكن تلخيص هذه الجهود فيما يلى :

١ - الدعوات الخاصة :

وتدعو فيها المدرسة إلى أمر التليذ إذا لاحظت على ابنه انحرافاً سواء في صحته أو في تحصيله الدراسي فيحضر. والد التليذ إلى المدرسة حيث يقابل الناظر والمشرّف والرائد والمدرسين المختصين ويتباحثون جميعاً في خير الوسائل التي تؤدي بالتليذ المنحرف إلى السير الطبيعي في حياته المدرسية . وبسبب اقتناع أولياء الأمور برسالة المدرسة نجدهم يعملون من جهتهم على تنفيذ إرشاداتها لعلاج وجوه النقص في أبنائهم .

٢ - حفلات الفصول :

ويدعو فيها تلاميذ كل فصل على حدة آبائهم ليحضروا إلى المدرسة في موعد محدد لتناول الشاي والمرطبات معهم ومع أساتذتهم ، فيجلس التليذ إلى جانب أبيه وأستاذه على مائدة واحدة ويتباحثون جميعاً في الصعوبات التي تعترض التليذ، ويتعاونون على حل مشكلاته إذا كانت أمامهم مشكلات ثم يعرض التلاميذ على آبائهم نتائج نشاطهم الدراسي من أعمال فنية في الرسم والاشغال وعن نتائج المشروعات التي قاموا بها . ثم يذهب الجميع إلى المسرح المدرسي حيث يقوم تلاميذ هذا الفصل بعرض بعض أعمالهم على المسرح وقد يمثلون قصة عرضت لهم في القمص الديني أو قصة على لسان الحيوان أو نشيداً يتصل بمشروعهم ، وقد يعزفون قطعة موسيقية يشتركون في أدائها جميعاً على الآلات المختلفة ، أو قد يعرضون على آبائهم شريطاً سينمائياً أعجبهم أثناء دراستهم ، إلى غير ذلك . وكل هذا الجهد والنشاط في هذا اليوم يقوم به تلاميذ الفصل الداعي بأنفسهم بتوجيه أساتذتهم . فالتلاميذ يقومون بشراء الحلوى وترتيبها وتنظيم الموائد وإلقاء كلمات الترحيب بأبائهم وشرح الموضوعات المختلفة في المعرض والمتحف وتقديم نطق البرنامج على المسرح .

٣ - حفلات العرض الدراسي :

وتدعو فيها المدرسة جميع أولياء الأمور وغيرهم ممن يهتمون بشئون التربية لحضور عرض دراسي عام لوجوه نشاط التلاميذ في الفصول المختلفة . فيشاهد المدعون العرض العام لمنتجات التلاميذ كما يشاهدون متحف المدرسة الذي اشتمل على ما جمعه التلاميذ من أشياء أثناء رحلاتهم المختلفة وما أعجبهم من المنتجات المحلية للبيئة المصرية التي يعترفون بها ، كما يشاهدون تلاميذ الفصول المختلفة يسهمون كوحدة في تقديم ألوان من نشاطهم الدراسي أثناء العام .

٤ - حفلات النشاط الرياضى :

وفيها يمرض تلاميذ المدرسة على أولياء أمورهم الوائى من نشاطهم الرياضى فى الملعب أثناء العام الدراسى إذ تتنافس الاسرات المختلفة للحصول على كأس النشاط الرياضى ، ويقوم النشاط الرياضى والاجتماعى فى المدرسة النموذجية على نظام الامر المدرسية ويتلخص هذا النظام فى أن تقوم المدرسة بتقسيم تلاميذها إلى عدد من الاسرات بحيث تشمل كل أسرة عدداً من تلاميذ كل فصل فى المدرسة بحيث لا يتجاوز عدد الأسرة الواحدة ٥٠ تلميذاً وتسمى كل أسرة باسم علم من أعلام التاريخ أو أثر هام أو ما تشاء من أسماء ، ويختب أعضاء كل أسرة رئيساً من بينهم وأميناً للصندوق ومسجلاً ، كما تختار المدرسة عميداً لكل أسرة من بين المعلمين ليشرف عليها ويوجهها الوجهة الصالحة . ويقوم عميد كل أسرة بناء على رغبات التلاميذ بتوزيعهم على الألعاب المختلفة فى أفنية المدرسة بحيث لا يبق فى المدرسة تلميذ واحد دون أن يشارك فى إحدى الألعاب ، ويلعب أعضاء الاسرات المختلفة بهذه الطريقة مرتين فى الأسبوع فى فترة تمتد إلى ساعة ونصف كل مرة .

ويتغير توزيع التلاميذ على الألعاب المختلفة كل أسبوعين بحيث يمر كل تلميذ فى المدرسة على جميع الألعاب حتى يتم له اكتساب أنواع متعددة من الخبرات وحتى يمكن أن يكتشف المدرس النواحي الممتازة فى شخصيته ، ولا ينفى من النشاط المدرسى إلا التلاميذ الذين يثبت طلياً أن النشاط سيضر بهم صحياً ، وفى كل عام يدعو التلاميذ بنموذجية الاورمان تلاميذ نموذجية القبة إلى يوم رياضى يقضونه سوياً فى اللعب ، ويكرر هذا اليوم على أرض نموذجية القبة ، وفى كل من اليومين يقابل الفريقان الاعلام التذكارية لهذه المناسبة ، وتقوم كل أسرة بعقد اجتماعات دورية أسبوعية للبحث مشاكل الأسرة الفردية والعامة فإذا أخطأ عضو مثلاً أو جاءت منه شكوى عرض أمره فى الجمعية العمومية فتتخذ قراراً فى شأنه ، وكذلك إذا تأخر عضو عن حضور فترة النشاط بتغير عذر مقبول . الخ . . أما الشئون العامة للأسرة فتتمثل فى جمع الاشتراكات أو فى عمل ناد للأسرة أو فى القيام برحلة فى يوم العطلة الأسبوعية أو عمل مجلة للأسرة أو تأجير شريط سينمائى للترفيه ودعوة تلاميذ المدرسة وأولياء الامور لحضور أو عمل حفل يعرض فيه الاعضاء وجوه نشاط الأسرة أو غير ذلك من وجوه النشاط التى قد تفكر فيها الأسرة كوحدة مترابطة .

ويتعاون كثير من أولياء أمور تلاميذ المدرسة النموذجية مع المدرسة في العمل على تسهيل مهمتها من تدريب أبنائهم على المساهمة في بعض نواحي الخدمة الاجتماعية في البيئة فثلا شجعوا أبنائهم على المساهمة في التبرع وفي جمع إغاثة الشتاء للفقراء وكذلك في التبرع وجمع الملابس والكتب لقطار الرحمة الذاهب لفلسطين وكذلك في شراء وتوزيع طوايع الهلال الأحمر وجمعية الإسعاف والجمعية النسائية لتحسين الصحة ونادى كوبرى اليمون الخ.. وقد تبرع أحد أولياء الأمور بشراء ستار لمسرح المدرسة على نفقته حينما قصرت مواردها عن ذلك .

٥ - استعانة المدرسة بالمختصين من سكان البيئة :

تحاول المدرسة النموذجية أن تستعين في كثير من الأحيان بالخبراء والمتخصصين من أولياء الأمور أو من غيرهم من سكان البيئة لتزويد التلاميذ بالخبرات المختلفة في المشروعات التي يحتاجون فيها إلى معاونة خارجية فثلا :

١ - في مشروع عمل حديقة للمدرسة :

استرشد التلاميذ بخبرة والد زميل لهم حضر إليهم وأرشدهم وعاون المدرسة في الحصول على الطمي والسماد وبعض النباتات النادرة بأقل التكاليف الممكنة ، وبعد ثلاثة شهور تحولت أفنية المدرسة إلى حدائق غناء أكسبت البيئة المدرسية جمالا وبهجة .

٢ - وفي مشروع السودان:

اتصل التلاميذ ببعض الشخصيات الهامة من إخواننا السودانيين ودعوم للحضور إلى المدرسة قبلوا الدعوة عن طيب خاطر فحصل منهم التلاميذ على معلومات حية عن السودان ، كما فضلوا بإمداد التلاميذ ببعض الصور التي تمثل الحياة في السودان كما زودهم بمجموعات عن بعض المحاصيل السودانية .

٣ - وفي مشروع القطن:

اتصل التلاميذ بوالد زميل لهم خبير بالقطن ليمدم بالمعلومات اللازمة فحضر إليهم وأفادهم وزودهم بمجموعة قيمة من بذور الأنواع المختلفة الممتازة للقطن المصرى كما زودهم ببعض الكتب التي استفادوا منها كثيراً في مشروعهم .

٤ - وفي مشروع النحل :

استفاد التلاميذ من خبرة أحد المختصين وهو والد أحد التلاميذ وقد أهدى إليهم صورا جميلة توضح حياة النحل كما أهدى أيضاً خلية قيمة وطرداً من النحل من النوع الممتاز .

محاولات المدرسة لحل مشكلات البيئة:

ونجحت المدرسة في توجيه التلاميذ لمحاولة إيجاد حل لبعض مشاكل البيئة على قدر ما يتسع له جهدهم وقدرتهم وذلك عن طريق المشروعات فمثلاً:

١ - في مشروع القرية :

زار تلاميذ الفصل الأول من السنة الخامسة قرية برك الخيام وشاهدوا الحياة فيها عن كثب وزاروا بيوت الفلاحين وحصلوا على معلومات وبيانات قيمة ، ولما عادوا إلى المدرسة درسوا ما شاهدوه وتباحثوا فيه واقترحوا الحلول العملية التي رأوها لعلاج مشاكل القرية ، فأشاروا بتنظيف طرق القرية من أكوام السباغ ونصحوا بعدم وضع الوقود على سقوف المساكن كما أشاروا بوجوب تغيير تصميم منزل الفلاح ، وعرضوا لذكر أسباب نفثى الأمراض في القرية المصرية وطرق علاجها وكتبوا بعض الإرشادات الضرورية لمحاربة العادات السيئة في الريف المصري ورسموا بعض إعلانات الدعاية للحفاظ على قواعد الصحة في القرية ونشروها في أنحاء المدرسة ثم جمعوا الإعلانات وكتبوا آرائهم في الإصلاحات وأرسلوا ذلك كله إلى عمدة القرية .

٢ - وفي مشروع الدعاية الصحية :

لاحظ تلاميذ الفصل الثاني من السنة الرابعة أن بعض تلاميذ المدرسة لا يراعون العادات الصحية أثناء وجودهم فيها كما أنهم يتناولون بعض المأكولات من الخارج فنظموا من أنفسهم بوليساً تحت إشراف أحد الأساتذة لاحظ أبواب المدرسة وأسوارها لإرشاد المخالفين إلى ضرر شراء الأطعمة من الخارج وتعاون مع هؤلاء

التلاميذ لإخوانهم في الفصل الثاني من السنة الخامسة فقاموا بإنشاء شركة التعاون لإمداد تلاميذ المدرسة بالحلوى والأطعمة الخفيفة .

وقد قام تلاميذ الفصل الثاني من السنة الرابعة بعمل دعاية واسعة النطاق لنشر العادات الصحية في المدرسة والشارع والمنزل عن طريق الاعلانات التي رسموها في حجرة الرسم وعن طريق عمل نشرات صحية قاموا بطبعها وتوزيعها على التلاميذ في المدرسة كحاربة الذباب مثلاً ومعاربة الحشرات والحيوانات الضارة واتباع العادات الصحية إلى غير ذلك .

٣ - وفي مشروع الحديقة :

لاحظ التلاميذ عند انتقالهم إلى الأبنية الحديثة للمدرسة أن أفنيئها جرداء فضلاً عن أنها تنخفض كثيراً في مستوى أرضها فاقترحوا أن تزود أرض الأبنية بالطمي الصالح للزراعة حتى يمكنهم أن ينشئوا حديقة جميلة في واجهة بناء المدرسة وحول أسوارها من الداخل وقد قاموا فعلاً بهذا العمل على خير وجه مما جعل البيئة المدرسية بيئة جذابة .

وحينما ظهر مشروع الشجرة ذهب التلاميذ إلى غابة كوم أو شيم وساموا مع غيرهم من المواطنين في غرس الأشجار في هذه الغابة في اليوم المشهود . ولما رجعوا إلى المدرسة قاموا بقرص صف من الأشجار يدور مع أسوارها ليعطيها شكلاً أجمل ثم قاموا بإنشاء صوبة لزراعة نباتات الظل وبذلك كله ارتفع المستوى الجمالي للبيئة في المدرسة ارتفاعاً ملحوظاً مما يؤثر تأثيراً طيباً في النواحي المختلفة للجمعية المدرسية .

العلوم في المدرسة الابتدائية

الدكتور محمد صابر سليم

المدرس بمعهد التربية للعلمين

تحتل دراسة العلوم في المدرسة الابتدائية مكاناً فريداً بين باقي المواد الدراسية إذ هي من أهم الوسائل التي يمكن عن طريقها تعريف التلميذ ببنيته ، وتعميده على قوة الملاحظة ، وكذلك على طريقة التفكير العلمي السليم . لذلك يجب أن يتجه نشاط المنهج إلى تحقيق هذه الأهداف . ولكن الملاحظ في مدارسنا هو إعطاء أهمية لاستظهار المعلومات مما يجعل دراسة العلوم غير محببة إلى نفوس التلاميذ . ويمكن للمدرس المرحلة الأولى أن يترك الفرصة للتلاميذ لكي يبحثوا ويفكروا ليصلوا إلى الحقائق بأنفسهم . ففي درس « الجمل » مثلاً يلاحظ أن كثيراً من المدرسين يتبعون طريقة الوصف الجافة من أن للجمل رأساً به عينان وأذنان ورقبة ... الخ ويخيل إلى أن المدرس لو ربط بين وظيفة الجمل وتركيب جسمه الذي يلائم هذه الوظيفة لكان درسه أكثر تشويقاً للتلاميذ . فإذا ذكر أن الجمل حيوان يسير في الرمال فكيف يكون شكل خفه ؟ وإذا صادفته عاصفة رملية فكيف يحمي عينيه وفتحت أنفه ؟ وكيف ينبني أن يكون شكل شفتيه لكي يستطيع أن يأكل النباتات الشوكية التي تكثر في الصحراء ؟ ثم كيف يستطيع أن يتحمل الجوع والعطش ... الخ . إذا اتبع المدرس هذه الطريقة فإنه سيصل إلى الحقائق المطلوبة فضلاً عن أنه سيضع التلميذ في موضع الباحث الذي يبحث عن أسرار الكون وعظمة الخالق . ومثل هذه الطريقة ستعطي التلاميذ فرصة للعمل والبحث بينما يستطيع المدرس أن يدخر بعض جهده الذي يستنفذه في تدريس هذا الموضوع بطريقة الوصف التقليدية .

واتباع طريقة البحث في تدريس العلوم تجعل المدرس يساعد تلاميذه على تقدير الظواهر الطبيعية وكيفية استغلالها لمصلحة البشرية . ففي درس من دروس العلوم كان الموضوع دراسة التلقيح في الزهرة وأثيرت أمام التلاميذ مشكلة سبب وجود أنواع التلقيح الخلط ، في كثير من الأزهار وتحايلها بشتى الوسائل مثل الحشرات والرياح والماء لكي تتم هذه العملية بين زهرتين مختلفتين . وبعد تفكير بسيط أجاب التلاميذ بأن هذه « حكمة ربنا » فقيل لهم أنها فعلاً حكمة الخالق ولكن ألا نستطيع أن نبحث في

سر هذه الظاهرة ؟ ولما نوقش التلاميذ في حالة النسل في العائلات المحافظة التي تحرم على أبنائها وبناتها الزواج من غير أفراد العائلة ، وكذلك الزواج بين الملوك أجاب التلاميذ بأنه ينتج عن ذلك ضعف في ذريتهم. وبذلك وضحت لهم فكرة التلقيح الخلط بين الأزهار ، والسر الذي وراءه مما يساعد على تقوية النسل عند هذه النباتات .

ويجب أن نفكر قليلا فيما إذا كانت المعلومات مهمة في حد ذاتها كهدف من أهداف تدريس العلوم .

فالمعلومات مالم يصبحها تغير في سلوك التلاميذ تعد عديمة الأهمية . فالشخص الذي يعلم حق العلم أن الاصابة بالبلهارسيا تحدث نتيجة للتعرض للماء ملوث بها ثم يشتم بعد ذلك في ماء قد يكون ملوثا ، لم يفده عليه شيئا في هذه الناحية . وكذلك الشخص الذي يعلم حق العلم أن جميع الاجناس البشرية تكاد تكون متشابهة بيولوجيا والفروق بينها لا تمتد إلى لون البشرة أو شكل الوجه ... الخ ثم يتمصب بعد ذلك للون أو دين معين ، لم يفنه عليه شيئا ولم يغير من سلوكه في هذه الناحية . لذلك يجب أن تتضح في أذهاننا أهمية المعلومات كوسيلة لا كغاية في حد ذاتها .

ومنهج العلوم في المرحلة الاولى من المرونة بحيث يمكن إذا أحسن تطبيقه أن يؤدي إلى تحقيق الأغراض المرجوة . ويؤكد المنهج دائما أن يقوم التلاميذ بتسجيل الظواهر الطبيعية التي تحدث في بيوتهم وكذلك مواسم الزراعة وأنواع الطيور والحيوانات الشائعة في بيئتهم. والسر في هذا التسجيل هو تقوية الملاحظة عند التلاميذ وتعميقهم بمقومات بينهم النباتية والحيوانية وبالظواهر الجوية . كما أن المنهج قد أكد دراسة الصناعات والمحاصيل والمواصلات المحلية . فالتلميذ في قنا يجب أن يدرس صناعة الفخار وعصول قصب السكر والعدس والسفن الشراعية قبل أن يدرس صناعة الفزل والنسج أو عصول الأرز أو التزام كوسيلة من وسائل الانتقال . ولا أقول إنه لا يجب أن يدرس المحاصيل والصناعات التي لا توجد في بيئته ، ولكن المقصود هو أن يدرس التلميذ أولا المحاصيل والحيوانات والطيور ووسائل المواصلات والصناعات السائدة في بيئة مدرسته ، ثم بعد ذلك ينتقل إلى دراسة هذه الموضوعات الشائعة في بيئات أخرى .

كما يجب على المدرس ألا يتقيد بحرفية المنهج وترتيب أجزائه . بل عليه أن يقدم في موضوعاته أو يؤخر تبعا للنسبات المختلفة كالمواسم الزراعية وغيرها . فاذا كان

موضع دراسة نبات القطن في أول المنهج ولكن موسم زراعة القطن يبدأ في شهر مارس، فيجب على المدرس أن يؤجل تدريس هذا المحصول حتى يحين موسم زراعة القطن ويمكن للتلاميذ دراسته دراسة عملية واقعية بدلاً من الاكتفاء ببعض الخرائط والمصورات لتدريس نبات القطن .

ويمكن أن أستخلص من ذلك أن منهج العلوم في المرحلة الأولى ما هو إلا غلطوط عامة مرفقة لما يجب دراسته وعلى المدرس أن يصوغه تبعاً للبيئة التي يعيش فيها .

ولكى يصيغ تدريس العلوم بالصيغة العملية ، يجب أن تهتم المدارس باستغلال الحديقة كوسيلة لتدريس العلوم . وفي حالة تعذر وجود مكان لانشاء هذه الحديقة — كما هو الحال في بعض المدارس — فإنه ينصح بزراعة النباتات في أصص توضع فوق سطح المدرسة . وإذا قلنا بذلك فإننا نقبح الفرصة للتلميذ لزراعة النباتات وتعهدها بالرئى والخدمة ، ويلاحظ نموها يوماً بعد يوم مما يشوقه للاستزادة من دراسة العلوم . كما يجب الاهتمام بحظيرة المدرسة في دراسة الحيوانات والطيور المنزلية . وقد يعتذر البعض عن ذلك بعدم توفر الاعتادات المالية في هذه الناحية، ولكن يمكن للمدرس أن يستعين بتلاميذه في احضار طيور وحيوانات من منازلهم تربي في حظيرة المدرسة بحيث يثمرن التلاميذ على تعدها وملاحظة نموها وتكاثرها ثم يردّها بعد تربيتها آخر العام إلى أصحابها .

وحديقة المدرسة وحظيرتها يمكن أن تستغل لمشروعات يقوم فيها التلاميذ بالكثير من النشاط الفنى مثل انشاء الحظيرة وأواني تغذية وشرب الطيور والدواجن . ويستطيع التلاميذ أن يقوموا بنشاط في الحساب مثل قياس أطوال الحديقة ومسحها وتقسيمها وشراء البذور الخ . ومن هذا نرى أنه يمكن أن تندمج العلوم مع المواد الأخرى في صورة مشروعات حية يقوم بتدريسها وتنفيذها مدرس الفصل بالاشتراك مع تلاميذه .

ويجب أن تستغل المدارس الامكانيات المختلفة في استيفاء وسائل الايضاح فيها من المصورات والنماذج ونشرات الدعاية التي تقوم بتوزيعها كل من وزارتي الصحة

والزراعة، وكذلك تصميم بعض الأجهزة من الأدوات الشائعة في البيئة مثل الآواني الفخارية وأقاع الصفيح وبعض الآواني المنزلية .

ويستحسن كذلك أن يتحرر المدرس أثناء دروس العلوم من جو حجرة الدراسة التقليدي بأن يأخذ تلاميذه في جولات في البيئة المحلية لدراسة مقوماتها واستغلال الصناعات والفلاحين والخبراء المختلفين من أطباء ومهندسين كي يساعدوه في تأدية رسالتهم . وفضلا عن أن هذه الطريقة تشوق التلاميذ في دراسة العلوم وتقوى ملاحظتهم، فأنها تساعد على تقوية الصلات بين المدرسة والمجتمع الخارجى الشيء الذى تهتم به التربية الحديثة اهتماما كبيرا .

وخلاصة القول أن دراسة العلوم تبدأ قبل أن يدخل التلميذ المدرسة الابتدائية . ولكن المدرسة تضع الأسس لتنظيم هذه الدراسة ، وتقوى جذورها بما يحجب التلميذ في دراستها ويؤدى إلى توجيه نمو التلميذ في المراحل التالية للرحلة الأولى وبذلك فإن مدرس العلوم في المدرسة الابتدائية يضع اللبنة الأولى التى يبنى عليها الآخرون في المراحل التالية . والمرجو أن تتعهد المواطنین الصغار في هذه الناحية بكل ما أوتينا من جهد حتى يجد المدرسون في المراحل الآخري نواة صالحة يتعهدونها فيتحقق بذلك للوطن عزته ورفاهيته .

الموضوع في تدريس الفن

للدكتور محمود البسيوني

المدرس بالمعهد العالي للتربية الفنية للبلدين

للموضوع (subject-matter) أهمية كبيرة في تدريس الفن بالتعليم العام ، ولا ترجع هذه الأهمية إلى أنه غاية في ذاته ، وإنما ترجع أهميته إلى أنه وسيلة فعالة يمكن استخدامها في استثارة حساسية التلميذ ، وتنظيم هذه الحساسية في قالب ما بحيث يمكن أن يحس بها الرائي ، وبذلك يمكن أن تكون هناك خبرة فنية مشتركة بين كل من المعبر والمستمع بالتعبير تجعلهما ينظران إلى العالم المرئي على أساس نوع موحد متجدد من النظام . وهذه القيمة الأخيرة ذات صبغة اجتماعية ، لأنها تربط الأشخاص بعضهم ببعض ، وتؤلف بينهم وتوحد اتجاههم وميلهم ، ومن ثم ترفع من مستوى تذوقهم .

فإذا كان الموضوع في الفن وسيلة لتحقيق ما سبق — فأى الموضوعات قادر على أن يحقق هذا الهدف ؟ وما الشروط الواجب توافرها عند عرض الموضوع على التلاميذ لكي يحقق هذه الغاية المنشودة ؟

الواقع أنه يصعب في مثل هذه الأحوال ذكر قواعد عامة تطبق في كل حالة ، ولكن الملاحظ أن كثيراً من المدرسين لو صادفهم الخط في اختيار الموضوع ، لا يستمر هذا الخط يواتهم عندما ينقلون قيمته إلى التلاميذ — ولو تفاضينا عن الحالات التي يساء فيها اختيار الموضوع بتحقيق الغرض ، والحالات الأخرى التي لا تتفق فيها الموضوعات المختارة مع الأغراض المنشودة ، والعكس بالعكس ، وركزنا الاهتمام على قيمة الموضوع ، وطريقة نقلها إلى التلاميذ ، لخرجنا من تحليل ذلك بنتائج كثيرة . ولنسأل أولاً : ما الذي يجعل مدرس الرسم يختار موضوعاً بعينه دون سواه ؟ قد يكون الاختيار بمحض الصدفة ، أو وليد العادة ، وعلى ذلك فإن نتائج التلاميذ سوف لا تخرج عن محيط الصدف ، والعيادات الآلية التي لا بد أن تنعكس في رسومهم . ولكن إن كان هناك شيء آخر قد أثار المدرس في الموضوع ، بحيث جعله

يجتارهُ لدراسة التلاميذ ، فلنبحث إذاً عن هذا المثير ، وعن الكيفية التي يستطيع المدرس بها نقله إلى التلاميذ حتى يستأثروا بدورهم ، فيغيروا من عاداتهم الآلية ، غير الواعية ، عند النظر إلى الحياة .

حينما نعود إلى ما ذكره بعض نقاد الفن وكتابه عن تحديد كسنة الفن ، نجد أن بعضاً منهم قد حددته على أنه « تعبير عن انفعال » . يأخذ بهذا الرأي لورنس بويرمير (Laurence Buermyer) ويشابهه في ذلك ألبرت بارنز (Albert C. Barnes) ويؤكد ذلك أيضاً بندتو كروتشي (Benedetto Croce) في قوله « إن الموضوع يصبح فناً لأن الفنان بعد أن استثير به جملة كذلك » . معنى هذا أنه لا بد للفنان من شيء يحرك خياله في العالم الخارجي ، هذا الشيء يملأ على الفنان جوانحه ، ويجعله يحس برغبة في التعبير عنه ، وعندما يمر تنمو معه هذه الإثارة من حالتها الأولى التي يكون فيها المعنى مبهماً للرأي العادي ، وللفنان إلى حد ما ، إلى حالته الأخيرة التي يتضح فيها هذا المعنى ، وتنظم علاقته الشكلية ، ويصبح قادراً على إشعاع المعنى المكشوف على الفنان نفسه بشكل واضح ، وعلى المستمع الذي عنده من الحساسية الفنية النامية ما يمكنه بدوره من رؤية ما كشفه الفنان ، فيتألم عالمه ، وينتظم ، وفقاً للخبرة الجمالية التي أمتعه بها الفنان .

وموقف مدرس الفن يزداد دقة كلما تبيننا أنه لا بد أن يكون فناً إلى درجة ما ، تستثيره بعض المراتب والحوادث ، شأنه في ذلك شأن الفنان . بل إن له وظيفة فوق ذلك ، فلا بد له أن يشرح لتلاميذه ما استثاره ، لا بد أن ينقل إليهم بلغة الالفاظ ما جعله يحس في الموضوع بإمكانية الفنية ، فإن هو لم ينجح في ذلك بأن يوصف المنظر من وجهة نظر خبرية ، أو خلقية ، أو ألقى تقريراً عنه كما يفعل الصحفي الذي يروي حقائق الحادثة التي شاهدها في جريدته ، لما تمكن من إثارة تلاميذه نحو الموضوع ، ولما تمكن من خلق الحافز الفني للتعبير عن هذا المثير ، وستكون النتيجة حيناً أن التلاميذ سيكررون ما ضيغهم ، وما ألفوه من عادات آلية حول الموضوع دون نمو .

فشكلة الموضوع إذاً هي : أن المدرس لا بد أن يفعل انفعالا فنياً به ، ولا بد أن يكون قادراً على ترجمة هذا الانفعال لتلاميذه ، ولا بد أن يتعهد شرحه وإيضاحه بالرعاية في توجيه التلاميذ في أثناء تصويرهم للموضوع حتى يضمن أنهم يحققون

هذا الانفعال ، ويخرجون أعمالاً فنية . وكلما صغر سن التلاميذ كان الشرح والتوجيه بطريق غير مباشر على أساس توخي التعبير عن اللغة الشكلية في أثناء الشرح ، ولكن كلما لضع التليذ لزمه أن يكون التوجيه والنقد الفني مباشراً ، حتى يمي التليذ الفرق بين ما هو فني وغير فني ، ويتبين الاتجاه الصحيح من الاتجاه الخاطي .

أراد مدرس من طلبة المعهد العالي للتربية الفنية أن يدرس « درس نقد » عن العاصفة لتلاميذ الرابعة الإعدادية ، واختيار هذا الموضوع موفق إلى درجة كبيرة لكن مشكلته كانت في طريقة عرضه لهذا الموضوع ، وقد اتبع في ذلك أسلوب المناقشة والحوار بينه وبين التلاميذ . قال لهم : ماذا يحدث لو هبت عاصفة على حديقة المدرسة مثلاً ؟ فأجابه أحدهم بأن فروع الأشجار ستتحرك في اتجاه الريح ، وبعض أوراق الشجر ستطير ، وما لبث أن انتقل المدرس إلى سؤال آخر : ماذا يحدث لو هبت على قرية ؟ فقال بعضهم : إن بعض الحيوانات تنفق ، وبعض البيوت تنهار ، ثم عاد المدرس وعرض عليهم صورة لبعض الصيادين الذين نشروا شبكاتهم لتجف ، وكان بالمنظر مراكب صيد شرعية وكانت الصورة هادئة ساكنة . قال : ماذا يحدث لو هبت عاصفة على مثل هذا المنظر ؟ فقال أحدهم تتحرك الشباك في اتجاه الريح وتملأ القلاع بالهواء ، وتزايد الأمواج ، ثم طلب المدرس من التلاميذ أن يصوروا العاصفة في حالة هبوبها على أى مكان يختارونه . فسأله أحد التلاميذ : هل نصورها في غابة نخيل ؟ فقال المدرس لا بأس من ذلك ، وهذا الأمر متروك لاختيارك .

كل هذا حسن ، ولكن العبرة بالنتيجة ، فالنتيجة هي مقياس نجاح المدرس في تحريك التفكير الفني عند التلاميذ ، وهي التي منها نستطيع أن نقرر : هل ما إذا كان التلاميذ قد انفعلوا بالموضوع أم لا ، وما إذا كانوا قد أحسوا ما قاله المدرس أم لم يحسوا ، وهل ركبت فيهم الخبرة الجمالية ، أولاً ؟ والحقيقة عند تصفح النتيجة وجدنا أن ما حققه التلاميذ لا يتناسب مطلقاً مع مستوى عمرهم الزمني ، وفي كثير من الصور تكرر لفكرة النخيل ، وكثير منهم عمل الأمواج خطوطاً موشة (كالشبابيطة) التي يحدها أطفال الثالثة من العمر . كان عدد تلاميذ الفصل (٢٣) تليذاً رسم منهم (١٦) تليذاً موضوع الزوينة محوره النخيل و (٩) تلاميذ آخرين رسموا الزوينة في البحر أو النيل ، و (٥) تلاميذ جمعوا في مشاطرم بين منظرى البحر والنخيل ، وواحد رسم سفينة يعصف بها الهواء ومن الداخل ، آخر وهو الوحيد اهتم برسم

المهارات الكبيرة ووضح عليها أحبال التسييل تعصف بها الرياح وجعل وراء صورته منظرًا لبحره به سفن ، وثالث وضح الزوبعة في قرية .

كان الجميع يرسمون بالأقلام الابنوس ، ولوحظ بدراسة النتائج أن (١٣) تلميذاً كانت خطوطهم مهوشة ، وبها استهتار ، ولا يستخدمون القلم استخداماً مقصوداً فيه عناية ، وهي نسبة تعادل ٤٠ ٪ من الفصل كله تقريباً . ولوحظ أيضاً أن (٢٢) من عدد تلاميذ الفصل وهي نسبة تبلغ ٦٦ ٪ تقريباً ، رسموا أشخاصاً في الموضوع ولكن بطريقة بدائية تشبه ما يرسمه عادة طفل عمره تسع سنوات أو أقل ، مع أن أعمار هؤلاء التلاميذ لا تقل عن ١٤ سنة . وظهر في رسم الأشخاص بعض «اللازم» الآلية التي تدل على جمود (fixation) أكثر مما تدل على نمو وتطور . ونتيجة الدرس في مجموعها تعتبر أقل من المتوسط لاسيما من ناحية التكوين التي غلبت فيها خطوط الأرض في أكثر من ٥٠ ٪ من عدد تلاميذ الفصل ، والنتائج التي كانت فوق المتوسط ظهرت في رسوم التلاميذ الذين كانت عناصر موضوعاتهم من التخيل ، والذين جمعوها بشكل متناسق ، واعتنوا في إظهار تفاصيلها وحرارتها .

إن نواحي النقص في أعمال التلاميذ يرجع إلى عدة عوامل : أولاً — طريقة عرض الموضوع من جانب المدرس (طالب المعهد) ، ثانياً — تدريب التلاميذ السابق الذي لم يتوخ فيه اكسابهم خبرات ، بل كان يعتمد على مثيرات الألفاظ التي يلقيها المدرس على شكل عناوين دروس ، فكان التلاميذ يرددون ما حفظوه دون حيوية أو إعادة تفكير ، وقد صرح لنا المدرس الأصلي أن التلاميذ سبق لهم أن عالجوا هذا الموضوع في غابة تخيل ، ولعل هذا كان تفسيراً يوضح سبب نزوح ٥٠ ٪ تقريباً من تلاميذ الفصل إلى إعادة ماسبق أن رسموه — إعادة في الحصة الجديدة وتأكيدهم على التخيل ، وهو يوضح في نفس الوقت النقص في شرح المدرس الجديد الذي لم يرعاهم بدوره بخبرة جديدة ، بل كان معظم ما قاله لهم وناقشهم فيه بمثابة المؤثر ورد الفعل الآلي ، فلم يرسم التلاميذ وهم واعون بأن ما يرسمونه يمثل عملية ابتكارية ، عليهم فيها أن يزاووا بعض البحث ، أو التعبير عن الجديد الذي استأثروا ، ولم يكونوا على وعي به من قبل . ولعلنا لورجعنا إلى مناقشة المدرس للتلاميذ لوجدنا أن هناك أشياء كثيرة ليس لها صلة بالناحية الفنية التي يثيرها موضوع العاصفة ، فإجابة أحد التلاميذ أن بعض الحيوانات تنفق ليس له قيمة فنية كبيرة في الموضوع ، والتلبيذ

الذى قال « أوراق الشجر تتطاير ، كانت فكرته متصلة بالموضوع ، ولكن المدرس لم ينم هذه الصورة إلى خبرة حية لدى التلاميذ ، فلم يحاول أن يعبر أحدهم بالتالى عن هذه الفكرة وممرت مروراً غاطفاً ، وهكذا في بقية الاجابات . ولستطيع أن نستنتج أن المدرس نفسه لم يشره الموضوع فنياً ، وهذا يعيدنا إلى النقطة التى بدأنا بها هذا المقال وملخصها أنه لا فائدة من اعطاء أى موضوع ما لم يكن المدرس نفسه منفعل فنياً له ويستطيع أن ينقل انفعاله هذا إلى التلاميذ .

رأيت صورة للفنان كارينو (Carreno) وهى موجودة بمتحف الفن الحديث بنيويورك ، والصورة تمثل موضوع « العاصفة » والناظر إلى الصورة يحس أن الفنان عاش في العاصفة ، وخرج منها بمعنى فنى استطاع أن يعبر عنه في صورته ، فالصورة مليئة بالحركة ، والحركة هنا دليل على نوع من الإيقاع منمكس من اتجاه الريح الذى راعى فيه الفنان نوعاً من التنعيم ، فالأشجار التى صورها كلها مائلة ، ولكن ليست في اتجاه واحد ، وإنما في اتجاهات تحسب الرأى أن الريح تهب من مصادر وإلى نهايات مختلفة ، ولكن وراءها تنظم منمكس في دفعة الفروع وأوراقها في الاتجاه العام للريح . وقد رسم إحدى الأشجار وقد مالت وخرجت جذورها من الأرض ، وهذا يشعر بقوة الريح ، وحول ذلك ماء الزرع المجاورة الذى تدفق على الأرض على شكل دوامات ذات حركة دائرية ، ظهرت في الصورة بشكل متزن مع فروع الأشجار والنخيل ، ويسبح بين هذه الدوامات حصان أخذه الذعر ، فرفع رأسه إلى أعلى ، وطارت معرفته في اتجاه الريح ، وقريباً منه ثور لا يظهر إلا رأسه ، وفي بقية الماء طفل عار طارت ثيابه وظهر كأن الدوامة تديره ، واستسلم بسديه للسان ظهرتا مرفوعتين في اتجاه الفروع ، وكان دفع الماء افقده القدرة على السيطرة على أعضائه ، وفي الجانب الأيسر من الصورة ظهر كوخ عصفت به العاصفة ، فطار سقفه في الفضاء ، وطارت أرضيته الخشبية ، وطار معها السرير الحديدى وامرأة ومقعد ، وظهرت جميعها في أوضاع تجعل الرأى يحس أنها تنم من مفعول الريح ، حتى السرير نفسه الذى رسمه ، وهويشبه أسرة المستشفيات جعله الفنان قائماً من الامام وجزؤه الخلقى مائل ، ويتصل جزؤه الامامى والخلقى بضلع واحد أما الثانى فلم يظهر في الصورة . والطريف أن الكرمى الطائر في مهب العاصفة ، رسم مائلاً وظهر خلفه وميض البرق ، وفي الأرضية ظهر حصان يصارع العاصفة ويقاومها ، وتبدو هذه المقاومة في انحناء المعرفة ، وتقوس الأرجل ، والناظر للصورة لأول وهلة يحس بالضوء الساطع

المنعكس في الأشجار والسحب والدوامات وهو ضوء يتميز عن أى ضوء لانه ضوء البرق إذا لمع في السماء أضاء الأجسام في الأرض بقوة تجعل بعض الأجسام البعيدة عن الضوء في ظلام دامس . وقد أطلق الفنان على صورته (Tornado) أى إعصار أو زوبعة .

والحقيقة ما أن نظرت إلى هذه الصورة حتى جذبت نظري ، وأخذت أتأمل فيها وكنت أرى الأشجار والنخيل بالضوء الساقط عليها أشبه براقصات الباليه ، وهن يرقصن وأيديهن إلى أعلى . وأحياناً أخرى أحس توزيع الاضواء والظلال أو الفواقم والفوايح كما أحس أنغام الموسيقى وهى تهبط وتعلو ، وتردد بقوة ، أو تخبؤ في الفضاء لتمهد لوجهة أخرى من الأنغام وهى تقترب إليك ، أليست هذه الصورة شعراً ؟ أليست بصيرة كونية للفنان الذى استطاع أن يقلب المأساة إلى متعة دائمة . تلك هى النشوة المصاحبة لكل خبرة جمالية ، ومن هذه الوجهة يجب أن تشرح الموضوعات للتلاميذ لتركب فيهم الخبرة الجمالية ، ويحسون بدرجاتها ، ويميزون الأعمال التى تستثير فيهم هذه الخبرة من غيرها . فدرس الفن ينفعل للموضوع أولاً ، ثم يترجم انفعاله بصور وسيلتها الألفاظ ولكن لغراها تنظيم الواقع تنظيمياً خيالياً فنياً ، إن الواقع المألوف ليس واقعاً جمالياً ، انه مجموعة عادات درجنا عليها فى الرؤية ، وبمجموعة أفكار غير مدروسة عن الطبيعة وعن العالم الخارجى ، فإن لم يترجم هذا الواقع ترجمة ملؤها النشوة الفنية ، وإن لم يحس التلميذ بدوره بهذه النشوة ، ستظل الطبيعة ، وسيظل الواقع أو العالم الخارجى ملبوسات مقفرة لا حياة فيها .

لأننا نؤكد حقيقة معروفة لكل فنان تذوق الفن وأنتجه ، فالناس قرأت كما قرأ توفيق الحكيم عن ذلك الطبيب الذى اكتشف دواء إعادة الشباب ، لكن معظم الناس سخرت من هذه الفكرة ، ونسيتها . أما توفيق الحكيم فقد استطاع أن يخلق منها مسرحية ، وفى هذه المسرحية تمكن من أن يصور لنا أن إعادة الشباب إذا كان أمراً ممكناً ترتب عليه كثير من تغيير الارتباطات التى لا يفكر فيها من يريد أن يعود إليه الشباب بمقدار ما يفكر فى أن يعود شاباً . لقد رأينا الباشا الكهل يعود شاباً فلا يعرفه أهله ، وتناوله ابنته ، وبأبى البنك أن يصرف شيكاته لأنه شك فى امضاءاته بعد أن بعدت عنها الرعشة التى كانت تلازمها ، إذا قال أنا الباشا : قال الناس عنه أنه مجنون ... رأينا وهو يسير فى جنازته ... وقد جمع توفيق الحكيم كل ما عنده من أدلة بحيث أشعرا

أن الشباب إذا عاد لن يعود إلا من الناحية الجسمية فقط، أما عقل الإنسان ووجدانه وخبراته السابقة وتطلعه إلى الحياة فكلها أمور تظل كما هي — عند ذلك لا يستطيع الكهل المتصابى أن يعيش مع الشباب الآمل، ولا مع الكهول المرضى — وأخيراً خير له أن يعود كما كان ويرضى بنفسه، وعن نفسه، من أن يرتد إلى شبابه ويفقد ارتباطاته ويقال عنه إنه يجنون .

هذه هي علاقة فنية اكتشفها الكاتب، وجعلنا تتفاعل معها، والأمثلة كثيرة لوصف مثل هذه العلاقات التي يتناولها الفنانون ويكشفون لنا عنها، والتي نرى أن يحذو حذوهم فيها مدرس الفنون بشرحه وبيانه وتعليقاته للتلاميذ، فإن هو نجح في نقل هذه الصورة، وخلق الجو الملائم، رفع من استمتاع الناشئ ونظراته للحياة، وبالتالي جعله شخصاً آخر مهتز للجمال ويدرك قيمته وينفعل له ويتأثر به في بيئته .

تعليق على كتاب :

المدخل إلى التربية التجريبية

أولفه الأستاذ عبد الله عبد الدايم

(دمشق : كلية التربية بالجامعة السورية ١٩٥٤) ٢٩٠ صفحة

للكنور مصطفي كامل بدران

تشكر كلية التربية بالجامعة السورية ويشكر السيد عبد الله عبد الدايم على إخراج أول كتاب باللغة العربية في التربية التجريبية بتصف بالإنافة والشمول . والكتاب ثلاثة أقسام : موضوع التربية التجريبية ، طرقها وحدودها ؛ بعض مبادئ الإحصاء في التربية ؛ بعض نتائج الأبحاث التجريبية في التربية . إن خبرة الكاتب بتدريس التربية التجريبية في مصر توحى أن استعمال القسمين الأولين بصفة خاصة سيكون شافياً ، لانهما معروضان عرضاً كلاسيكياً غير سيكولوجي ، وربما ساعد على تقريب الكتاب إلى قارئه عرض الموضوعات في صورة مشكلات وإضافة أسئلة وتمارينات لسكل فصل . وثمة صعوبة أخرى في الكتاب عامة بالنسبة لغير السوريين ، هي عدم ألفتهم بكثير من المصطلحات الواردة ؛ والكاتب يقترح اتفاق العرب على مصطلحات موحدة . وحذا لو روجعت المادة في الطبعة القادمة لثم فائدة الكتاب ويم نفعه . والكاتب يكرر الشكر للناسر والمؤلف على الجهد الواضح والعمل الجليل .

المواد الاجتماعية

في المدرسة الابتدائية الراقية (٥)

الدكتور عبد اللطيف فؤاد إبراهيم

المدرس بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

يرى كثير من تلاميذ المدارس المصرية ومدرسيها أن المواد الاجتماعية مواد نظرية يمكن الاكتفاء فيها بقراءة كتب أو مذكرات خاصة . وقد تستخدم أئنا، هذه القراءة بعض الخرائط والرسوم المسجلة في هذه الكتب أو في غيرها . وكانت نتيجة ذلك ونتيجة الاهتمام الكبير بالامتحانات التحريرية التقليدية أن أصبح مجهود التلاميذ في هذه المواد متجها في معظم الأحيان إلى استظهار مادة هذه الكتب أو المذكرات من أجل النجاح في الامتحان، وأصبح هذا النجاح أهم هدف يسعى إليه المدرس والتلميذ على السواء . ولكن هذا الاتجاه لا يساعد على بلوغ ما تهدف إليه المواد الاجتماعية .

إننا لا ننكر أن هناك معلومات وحقائق في المواد الاجتماعية ينبغي أن يتذكرها التلاميذ ، ولكن هذه المعلومات والحقائق تكون وسيلة لتحقيق أهداف تربوية مختلفة . وهناك أمور أخرى ينبغي أن تراعى في هذه المعلومات وفي طريقة معالجتها سأذكرها فيما بعد . ويجدر بنا أن نتذكر دائما أن المواد الاجتماعية يجب أن تعنى بدراسة العلاقات التي بين الأفراد ، والتي بين الجماعات ، والتي بين البيئة وهؤلاء جميعا ، كما تعنى بدراسة المشكلات التي نشأت وتنشأ عن جميع هذه العلاقات . ومهما تعددت الأهداف التي تنشدها المواد الاجتماعية فإن التلاميذ الذين يدرسون هذه المواد

* كلمة ألفت في حلقة الدراسات الصيفية للدارس الابتدائية الراقية التي عقدت بالاسكندرية في صيف ١٩٥٤ .

يجب أن يستفيدوا في النهاية (عن طريق الفهم والتدريب) فائدة تجعل العلاقات التي بين بعضهم وبعض ، والتي بينهم وبين غيرهم من الناس ، والتي بينهم وبين بيئتهم ، على أحسن وجه مستطاع .

فإذا كانت هذه هي طبيعة المواد الاجتماعية — وكان هذا هو هدفها النهائي ، فما مركزها في المدرسة الابتدائية الراقية ؟ وكيف تخدم أهداف هذه المدرسة ؟ .

إن القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ الخاص بتنظيم التعليم الابتدائي قد لحص أهداف المدارس الابتدائية الراقية في المادة ٣٥ ، فذكر أن هذه المدارس تنشأ لإعداد التلاميذ إعداداً ثقافياً واجتماعياً وعلمياً ملائماً للبيئة * . ولا شك في أن هذه الأهداف تتمشى كثيراً مع ما ذكرناه عن طبيعة المواد الاجتماعية وما يجب أن يستفيدة منها التلاميذ . فدراسة العلاقات التي ذكرناها تتضمن تثقيفاً وتحقيق الفائدة التي يجنيها التلاميذ يتطلب اتصال هؤلاء التلاميذ اتصالاً مباشراً بسكان بيئتهم أفراداً وجماعات ، كما يتطلب اتصالهم بالحياة عامة في بيئتهم وبالظواهر الطبيعية وغير الطبيعية في تلك البيئة . ويقوم التلاميذ في كل ذلك بدراسة عملية منظمة ، ويتدربون تدريجياً متنوعاً . ومعنى ذلك أننا نسهم بقسط كبير جداً في إعدادهم إعداداً اجتماعياً وعلمياً ملائماً للبيئة .

فالمواد الاجتماعية إذن لازمة لتلاميذ المدرسة الابتدائية الراقية ، بل نعدّها عاملاً هاماً من العوامل التي تخدم أهداف هذه المدرسة . فكيف نخدمها ؟

ينبغي أولاً أن ننظر إلى منهج المواد الاجتماعية نظرة أوسع مما اعتدنا . ونقصد بذلك أن الموضوعات التي تحددها وزارة التربية والتعليم في كل من الجغرافيا والتاريخ والزيبة الوطنية ومشكلات المجتمع (أى مقررات الدراسة في هذه المواد) لا تكون مجرد موضوعات يشرحها المدرس ويقوم التلاميذ باستظهارها كما هو الحال ، مع

* من الممكن أن نجعل هذه الأهداف في صورة أخرى هي : (أ) أن يكون تنفيذ التلاميذ ذات قيمة في حياتهم (ب) أن تكون المواد الدراسية متصلة ببيئتهم وذات صبغة عملية ما أمكن (ج) أن تهيم المدرسة فرصاً متنوعة في مبانها وفي البيئة المحلية تساعد على تدريب كل تلميذ على السلوك الاجتماعي السليم كما تساعد على النمو المتكامل الذي يمكنه من شق طريقه في الحياة بنجاح .

الأسف ، في كثير من مدارسنا حتى الآن ، بل تكون دراستها جزءاً من المنهج المدرسي العام ، أى تكون جزءاً من « حياة التلاميذ التي توجهها المدرسة وأشرف عليها وتتحمل مسئوليتها داخل أبنية المدرسة وخارجها » . ومعنى ذلك أن تتخذ من الموضوعات المحددة في المنهج مرشداً في اختيار وجوه النشاط التي تتمشى مع حياة التلاميذ ، وأن نتناول هذه الموضوعات بالتقديم أو التأخير أو التفصيل أو الإدماج ، حسب حاجة التلاميذ والبيئة التي يعيشون فيها ، وأن نجعل دراسة المواد الاجتماعية غير مقصورة على داخل حجرة الدراسة أو داخل المدرسة عامة ، بل نجعلها تشتمل أيضاً على توجيه التلاميذ وإرشادهم ليقوموا بنشاط (متنوع أو دراسة عملية) خارج المدرسة أيضاً في البيئة المحلية . وبعبارة أخرى ، يتخذ التلاميذ من بيئتهم معملًا لدراسة المواد الاجتماعية ، إذ فيها عادة أمثلة وأنماط لما نتناوله هذه المواد عن الحاضر وما تدرسه عن الماضي .

فالحيوانات والأسواق ، مثلاً ، يمكن أن تتخذ مركزاً لدراسة الإنتاج والتوزيع ومدى إشباع حاجات السكان في البيئة المحلية ، فهل يكفي إنتاج البيئة لإشباع حاجات سكانها أم أن هناك نقصاً في الإنتاج تستكمله من خارجها ؟ وإن وجد هذا النقص فما نوعه وما مقداره ؟ ومن أى الجهات يستكمل ؟ وكيف يستكمل ؟ والمجلس البلدي أو المجلس المحلي يمكن أن يعد نواة لدراسة مشكلات قائمة أو مشكلات كانت قائمة في الماضي ، أو يعد نواة لدراسة نظام الحكم ، والمؤسسات والهيئات الاجتماعية والاقتصادية تهيء فرصاً كثيرة لدراسة المشكلات الاجتماعية والاقتصادية التي تواجه البيئة المحلية ثم إلى تواجه مصر عامة في الوقت الحاضر التي كانت تواجهها في الماضي .

وطبيعة المواد الاجتماعية التي أشرنا إليها تتطلب أن يكون هذا النشاط المتنوع في البيئة المحلية مجالاً لفرص كثيرة يوجه التلاميذ فيها توجيهاً يجعلهم يفهمون العلاقات الواضحة القائمة بين الناس ، والعلاقات الواضحة التي بينهم وبين البيئة التي يعيشون فيها ، والتي بين بيئتهم وبيئات وطنهم الأخرى ، وكذلك أبرز العلاقات التي بين مصر وأجزاء أخرى من العالم .

وإذا تذكرنا أن المجتمع « حتى يتطور ويتغير » فإننا نستطيع أن نوجه التلاميذ في مجتمعهم المحلي توجيهاً يجعلهم يشعرون تماماً بأثر الماضي في الحاضر وما ينتظر من أثر الحاضر في المستقبل ، على أن يؤدي هذا إلى فهمهم الدور الذي يجب أن يقوموا به

في هذا المستقبل . وعن طريق مشاهدات التلاميذ في المجتمع المحلي ، يفهمون العلاقة التي بين الفرد والجماعة وأن حياة الفرد تتأثر بحياة الجماعة .

وفي البيئة المحلية أيضا يدرس التلاميذ الظواهر الطبيعية المختلفة ، ويفهمون العلاقات التي بينها وبين حياة السكان ، كما يتتبعون أساليب هذه الحياة ، فيدركون تعقيدها وما فيها من مشكلات ، وما يجب أن يكون بين الناس من تعاون من أجل الصالح العام .

ويستطيع المدرس أن يوجه تلاميذه في هذه الدراسة توجها يساعدهم على تنمية ما يمكن أن نسميه الحساسية الاجتماعية ، ونقصد بها أن يستطيع التلاميذ بسهولة إدراك محاسن مجتمعهم التي يجب استمرارها وعيوبه التي يجب تداركها أو علاجها ، كما يستطيعون إدراك المشكلات القائمة ، أو المنتظر ظهورها ، والتي تتطلب حلا أو تتطلب أن نعمل على تداركها .

ومن الممكن جداً أن نوجه دراسة المواد الاجتماعية في البيئة المحلية على نحو يجعل التلاميذ يدركون قيمة الأعمال المختلفة التي يقوم بها الناس من ناحية علاقاتها بحياة الأفراد والمجتمع عامة ، وبذلك نجعلهم يحترمون من يشتغلون بالأمم المختلفة ، سواء أكان عملهم يقوم على قوة البدن أو يقوم على العقل .

ولقد سمعت البعض يقول إننا نستطيع أن نضع نظاما واحداً للدراسة في كل البيئات الريفية بمصر لنشابهها الكبير ، كما نستطيع أن نضع نظاما واحداً للدراسة في كل بيئات المدن المصرية إذ كلها مدن تشابه فيها الحياة إلى حد كبير أيضاً . ولكن هذا الكلام مبالغ فيه لأن الريف في مصر يختلف بعضه عن بعض في ظروف الموقع وظروف الري والتربة . وكذلك المدن المصرية يختلف بعضها عن بعض من حيث النشاط التجاري والصناعي وما يتصل بهما من أعمال ، فكل مدينة لها موقعها وظروفها التي كان لها أثرها فيما يقوم به السكان من وجوه النشاط . وعندنا أمثلة واضحة لذلك فيما تشتهر به كل من الإسكندرية وبور سعيد والمحلة الكبرى والقاهرة وأسيوط وغيرها كثير . ونحن لا ننكر أن هناك تشابهاً ولكن الاختلاف موجود ويجب أن يوضع موضع الاعتبار .

لذلك يجب أن نلاحظ طبيعة البيئة المحلية في توجيهنا نشاط التلاميذ فنجعل هذا

النشاط نابعا من هذه البيئة نفسها و متمشياً مع خصائصها دون التقيد بما اتبع في بيئة ريفية أخرى أو اتبع في إحدى المدن الأخرى ، بل لنا في المدن الكبرى كالعاهرة والإسكندرية يحسن ألا تقيد بما اتبع مثلاً في منطقة من مناطقها غير المنطقة التي تقع فيها المدرسة .

ويجب أن نتذكر دائماً أن البيئة المحلية باعتبارها معملًا لدراسة المواد الاجتماعية يمكن أن نتخذ مركزاً لربط هذه المواد بعضها ببعض وبقية المواد الدراسية الأخرى . ولو أحسن استخدام هذه البيئة فإنها تدخل الحياة والتشويق في جميع المواد الدراسية وتجعل هذه المواد متصلة اتصالاً وثيقاً بحياة التلاميذ الحاضرة والمستقبل كما تجعلها محقة لأهداف المدرسة الابتدائية الراقية .

وفي دراسة المواد الاجتماعية بهذا الشكل مجال واسع لاستخدام الرحلات أو القيام بزيارات للدراسة في الحقول والحدائق أو في السوق أو المصانع أو المؤسسات والهيئات الأهلية والحكومية التي توجد في البيئة . كما يكون هناك مجال لإقامة المعسكرات الدراسية وجمع العينات وعمل النماذج والأشكال والخرائط وتكوين متحف المواد الاجتماعية بالمدرسة وتنسيقه واستخدامه . وهناك في هذا النوع من الدراسة مجال آخر لاستخدام السينما وغيرها من الوسائل لعمل الموازنات بين البيئة المحلية وغيرها من البيئات المصرية والبيئات الأخرى في غير مصر . هذا بالإضافة إلى القراءة والاطلاع في مكتبة المدرسة ومكتبة الفصل والمزج لجمع المعلومات المناسبة من الكتب والنشرات والعصف والمجلات . وكل ذلك يحتاج إلى تنظيماً وترتيبات يقوم بها التلاميذ أنفسهم ، بتوجيه من مدرسيهم وتحت إشرافه ، فيتدرب التلاميذ على نواح هامة جداً ، منها فهم وجهة نظر الآخرين وتقدير كفاياتهم والتآخي معهم ، وكذلك التعاون . وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس وتقدير الخدمات العامة .

وبالتدريج يصبح في استطاعة هؤلاء التلاميذ أن يكتفوا أنفسهم مع المجتمع ، ويكونوا فيه أعضاء عاملين .

ذكرنا أن التلاميذ سيجمعون معلومات وحقائق عن طريق القراءة الموجهة والنشاط المتنوع في البيئة المحلية . وأحب أن أشير هنا إلى وجوب مراعاة ناحية هامة هي أن تكون هذه المعلومات والحقائق في مستوى إدراك التلاميذ ، متصلة بخبراتهم السابقة و متمشية مع « نوع » المدرسة الابتدائية الراقية . وأكرر مرة أخرى : أن هذه المعلومات والحقائق لا تكون غاية في ذاتها بل تكون وسيلة يفهم بها التلاميذ مجتمعهم ، ووسيلة تساعد على تحقيق بقية أهداف المواد الاجتماعية .

والمعلومات والحقائق التي تتوافر فيها الشروط السابقة نتخذها أساساً لتدريب التلاميذ على التفكير الاجتماعي الصحيح ، ونقد الشئون الاجتماعية نقداً سليماً وإصدار الأحكام الصادقة عليها . فيتدرب التلاميذ تدريجياً يجعلهم يدركون تماماً أن جمع المعلومات الصحيحة الكافية وفهمها أمران ضروريان للقيام بأي تفكير اجتماعي سليم ، أو نقداً بظاهرة من الظواهر الاجتماعية (أو غير الاجتماعية) وإصدار الحكم عليها . ولا ننسى أن تنمية الناحية القومية ذات الأفق الواسع يلزمها أيضاً معلومات وحقائق صحيحة مناسبة كافية .

بقيت ناحية هامة أخرى عن المواد الاجتماعية في المدرسة الابتدائية الراقية ، وهي ناحية التقويم .

إننا نؤكد أن هذه المدرسة يجب ألا تكون من النوع الأكاديمي الذي يعد التلاميذ لامتحانات مدرسية خاصة ، وأن الامتحانات التحريرية بصورتها المعروفة لنا تعنى كثيراً بمعرفة مدى تحصيل التلاميذ في مادة معينة أكثر من عنايتها بأي شيء آخر . إذن فما الطارق التي ننبهها للحكم على أثر المواد الاجتماعية في تلاميذ المدرسة الابتدائية الراقية ؟

إننا لا نريد أن نهجر الامتحانات التحريرية بل نريد أن نضيف إليها وسائل أخرى تكمل ما فيها من نقص ، وبذلك ندخل في هذه المدارس ما نسميه بالتقويم لنعرف مدى ما بلغه التلاميذ من الأهداف التي يفقدها هذا النوع من المدارس .

وسنتكلم عن وسائل هذا التقويم الآن ، ولكننا ينبغي أن نتذكر دائماً أن التقويم مستمر طوال العام الدراسي فلا نؤجله إلى نهايته . فمن نريد أن نعرف مدى نجاح طرق تدريسنا وإشرافنا على التلاميذ ، ومدى نمو هؤلاء التلاميذ أولاً بأول ، لنعدل من طرقنا وإشرافنا إذا لزم هذا التعديل قبل نهاية العام الدراسي ، ولنوجه التلاميذ أولاً بأول على أساس ما نعرفه عنهم نتيجة هذا التقويم .

والوسائل التي تستخدم في التقويم كثيرة ولكنها يكمل بعضها بعضاً ، ويجب أن نستخدم أكبر عدد ممكن منها ليكون حكمنا سليماً . ومن أهم هذه الوسائل :
أو الطارق :

١ - أن يقوم المدرسون بعمل سجلات يبينون فيها مدى اشتراك التلميذ في

النشاط ، وطريقته في هذا النشاط ، وتعاونته وتقدمه في العمل ، ونوع أسئلته ، ونقده ، وأمثلة من سلوكه الفردي والجماعي ، وطريقة معالجته لبعض مشكلات حياته .

٢ — أن يدون المدرسون مذكرات تفصيلية يبينون فيها مدى تحسن التلاميذ في المناقشة واحترام آراء الناس وتقدير كفاياتهم ، كما يبينون فيها شعور التلميذ نحو انتمائه إلى الجماعة ، والتغيرات التي حدثت في علاقاته بهذه الجماعة وغيرها من الجماعات .

٣ — أن تستخدم اختبارات تحريرية تراعى فيها دراسات التلاميذ ومستوياتهم والفروق التي بينهم بقدر المستطاع .

٤ — أن تستخدم اختبارات شفوية مختلفة .

٥ — أن تستخدم اختبارات مقننة خاصة ، متى وجدت حاجة إلى معرفة معلومات معينة تساعد على تحسين العمل ، وطريقة التعلم .

٦ — أن يقوم المدرسون بفحص مذكرات التلاميذ ورسومهم ، ودراسة هذه المذكرات والرسوم لمعرفة مبلغ تقدم كل تلميذ .

٧ — أن يشجع المدرس كل تلميذ ليتحدث معه أحاديث حرة مختلفة يحكم عليه خلالها .

٨ — أن يرجع المدرس إلى ولي أمر التلميذ بين حين وآخر ليوقف منه على معلومات عن سلوك التلميذ في أسرته .

٩ — أن تدرس حالات بعض الأفراد متى دعت إلى ذلك ضرورة . وهذه الدراسة يتعاون فيها المدرس مع طبيب المدرسة وأخصائي اجتماعي وسيكولوجي .

١٠ — أن تدرس العلاقات التي بين نشاط التلاميذ وبين بيئتهم المحلية دراسة مستمرة ، وتدون مذكرات عن هذه العلاقات وما يحدث فيها أولاً فأولاً .

وبعد أن نستخدم أكبر عدد ممكن من هذه الوسائل أو الطرق نقوم بدراسة نتائجها دراسة دقيقة ، ثم نحكم بعد ذلك على التلميذ في ضوء هذه النتائج .

والآن نستطيع أن نؤكد أن المواد الاجتماعية بالصورة التي بينها سوف تخدم أهداف المدرسة الابتدائية الراقية (وقد ذكرنا هذه الأهداف) . ولنا لندرج من السادة مدرسي المواد الاجتماعية أن يطبقوا كل ما يستطيعونه من وسائل التقويم السالفة الذكر ليستطيعوا الحكم الصحيح على مدى إفادة تلاميذهم ، وليستطيعوا على ضوء نتائج هذا التقويم أن يوجهوا التلاميذ توجيهاً سليماً .

المستويات والوسائل التعليمية في المدارس الثانوية الفنية

ومدارس المعلمين العامة *

للأستاذ حسن مصطفى

مدير ادارة التدريب بوزارة التربية والتعليم

حرصت الوزارة على الوقوف على رأى المختلين بالتدريس في موضوع الكتب والمناهج في مراحل التعليم المختلفة . . . وكانت شديدة الحرص بصفة خاصة على استطلاع رأى المدرسين ، فهم الطائفة التي يسدها تنفيذ هذه المناهج واستخدام تلك الكتب .

ولم تسكتف الوزارة بارسال استفتاء خاص بذلك ، ولكن زيادة في التحرى ، وحرصا على الوصول إلى الحقائق من مصادرها المباشرة ، اختارت بعض المناطق كعينات للبحث — وأوفدت لتحقيق هذا الغرض لجانا من رجال التعليم إلى الوجه البحرى ، وأخرى للوجه القبلى ، للقيام بعملية التقصى في هذا الموضوع .

ولقد كنت أحد أعضاء لجنة الوجه القبلى ، وأسند إلى بحث الموضوع فيما يختص بالمدارس الثانوية ، والمدارس الفنية ، ومدارس المعلمين والمعلمات .

ولما كنت من ناحية أخرى عضواً في اللجنة العامة التي شكلتها الوزارة لتحديد الاهداف والمستويات التعليمية لكل مرحلة من مراحل التعليم ، حاولت بالإضافة إلى المهمة التي بعثت من أجلها بالوجه القبلى — أن أخدم أغراض اللجنة العامة كذلك ولهذا أعددت بالاشتراك مع زملائي أعضاء لجنة الوجه القبلى استفتاء خاصاً عن الاهداف والمستويات والوسائل التعليمية في مراحل التعليم ، وفيما يلي خلاصة هذا

* ملخص استفتاء أجري في شهر يناير ١٩٥٥ في بعض مدارس أسيوط وبنى سويف .

الاستفتاء ، فيما يتعلق بالمدارس الثانوية بالتعليم الفني ومدارس المعلمين والمعلمات
للاعداد مدرسي المرحلة الأولى .

في التعليم الفني

تبين أن مستوى الطلاب في هذا النوع من التعليم يتعد عن المستوى المطلوب
على السوق التجارى ، وعن مستلزمات التطور الاقتصادى الحالى ، وبما لاشك فيه أن
مستوى طلاب المدارس الثانوية الفنية دون مستوى نظرائهم في المدارس الفنية
بالحارج ، ودون الصلاحية للعمل في المؤسسات الصناعية العامة ، أو الصلاحية للعمل
الحرفى في ميدان الانتاج الاقتصادى ، بل أقل من مستوى الصانع الاجنبى في بلادنا ،
ومدى نشاطه الفنى في الانتاج وقدرته على الاكتساب وتوفير موارد الرزق .

وانتاج المدارس الثانوية الصناعية يبدو تارة أعلى من نظيره في السوق ، فهو
باهظ التكاليف ، ولا ينتظر رواجه أو مساهمته في سد الحاجات الشعبية ، ويبدو
تارة أخرى أقل من المستوى المطلوب ، لانه يسير التطور الحديث ، وبالتالي
لا يمكن أن يساعد على رفع مستوى الانتاج . . . ويرجع تفسير هذه الظواهر إلى
عدة عوامل نسردها الآتى :

(١) أن معظم الاجهزة والآلات في المدارس من طراز قديم غير مستعمل ، ولئن
كانت قد وردت أخيراً بعض الآلات الحديثة ، فإن المدرس يعجز عن استعمالها
نظراً لتخلفه ، فهو في حاجة إلى تدريب جديد ليفيد منها .

(٢) ندرة أدوات الرسم ، ووسائل الايضاح .

(٣) انعدام الكتب الخاصة بالمكتبات والمجلات الفنية الحديثة ، والرسومات
العملية .

(٤) تخلف المدارس الصناعية من متابعة الادوات الحديثة الموجودة في السوق ،
ووسائل تركيبها واصلاحها مثل الفريجيدير والسخانات الكهربائية ، وأفران
المطابخ والسيارات الحديثة . . . فلم تتح الفرصة أمام التليذ على التعرف على
أجزائها ووسائل اصلاحها .

(٥) فصل الاختصاص العملي عن العلمي ، فن غريب الأمر أنه يتمثل في هيئة التدريس بالمدارس الصناعية طائفتان ، مدرسون للناحية العلمية ، وآخرون للناحية العملية ، والفئة الأولى بعيدة الصلة عما يجري في داخل الورش والتطبيق العملي في نواحي المهن المختلفة .

ولقد تبين من الاستفتاء أن مدة التمرين العملي غير كافية لجميع الطلاب ، فلاتتاح لهم الفرصة لممارسة المقاولات (نواحي) الخارجية أو التدريب في الورش والمؤسسات الصناعية الحرة ، أو فرصة التصميم وعمل النماذج المتسكرة ، إذ تفرض عليهم نماذج معينة ، مما يزيد في ابتعاد مستوى الطلاب عن مستلزمات الحياة الاقتصادية العادية . واتضح كذلك أن بعض الصناعات المستحدثة الشائعة غير ممثلة في منهج الدراسة بينما لا يزال يتضمن المنهج صناعات أخرى ضئيلة الأهمية ، لا داعي للاستمرار فيها ، إما لاختفائها من السوق ، وإما لأن السوق قد اكتظت بها من انتاج الورش الأهلية ولم يعد المجتمع في حاجة إلى أعداد صناع جدد لها .

والحال في المدارس التجارية والزراعية والنسوية لا يختلف كثيراً عنها في المدارس الصناعية ، فطلبة المدارس التجارية لا يمارسون بالقدر الكافي مستلزمات الحياة التجارية ، كالتدريب على الآلة الكاتبة ، أو دراسة النقابات ، ونظم التسويق الحديثة ، والوقوف عملياً على العمل في المؤسسات التجارية ، أو إدارة الجمعيات التعاونية ، أو الممارسة الفردية بالاتحاق بالحال والمكاتب التجارية تحت التمرين . . . وكل هذه وسائل عملية ضرورية لكسب المهارات اللازمة للنجاح في الأعمال التجارية .

وفي المدارس الزراعية ، رغم توفر المزارع الخاصة الملحقة ببعضها ، إلا أنها لم تنجح في وسائلها نحو التصنيع الزراعي ، مع مراعاة البساطة وملاءمة تكاليف الانتاج للاستهلاك المحلي ، كما أنها تفتقر إلى مساندة التطور الحديث ، في الصناعات الحديثة ، كصناعة الاسمدة ، والبلاستيك والورق والدهنيات وما إلى ذلك .

وظلت البنت في المدارس النسوية التقنية ، بعيدة عن التدريب على وسائل الأمومة الكاملة فنصيدها ضئيل في نواحي أعدادها : في الصحة الزوجية ، ورعاية الطفل ، والتدريب على أدوات التدبير الحديثة ، واقتصاديات المنزل وإدارته .

وبشكو الجميع من عدم الحرية في التصرفات ، ولقد ترتب على ذلك ، مع ما سبقت الإشارة إليه من قلة الامكانيات ، وضيق فرص التدريب ، وجود المناهج ، وتأخر التوجيه الفني ، وعدم استخدام الآلات الحديثة ، وانعدام وسائل الايضاح ، . . . ترتب على ذلك كله أن عجزت المدارس الفنية عن تهيئة الطلاب للنجاح في الحياة العملية ، والمساهمة في الانتاج الاقتصادي .

ومن ذلك تنضج الحاجة الماسة إلى مساعدة هذه المدارس على القيام برسالتها لخدمة الاهداف الفنية الحقيقية التي نرجوها — وأعرض بهذه المناسبة الآراء التالية ، بالإضافة إلى ما سبقت الإشارة إليه من توجيه النقص :

(١) وضع أسس لاختبار الطلاب للصناعات التي يصلحون لها ، وفق استعداداتهم الفنية .

(٢) تخصيص بعض المعاهد لصناعات معينة ، حسب حاجات الاقليم — كي لا يحدث تكديس في بعض أنواع الصناعات دون مبرر واسراف لاداعي له .

(٣) إعادة النظر في برامج الصناعات وإلغاء ما ليست البلاد في حاجة إليه ، وإدخال الصناعات المستحدثة اللازمة .

(٤) إعادة النظر في وسائل التدريب الحالية ، ووسائل التعليم القائمة مع العمل على توفير النماذج الحديثة والصور ، والأشكال والرسومات والتغلب على الصعوبات المادية بالعروض السينمائية .

(٥) إتاحة فرصة أكبر للتدريب العملي ، مع توفير الحرية للتجريب والابتكار والتحسين والممارسة العملية بشق الطرق .

(٦) دراسة المشروعات الحديثة وإيقاف الطلاب على تفاصيلها وحاجاتها .

(٧) توثيق الصلة بين المدارس الفنية والمؤسسات الاقتصادية وأصحاب الاعمال الكبرى في البلاد .

(٨) توفير الآلات والأدوات والعمل على أن تكون هذه المدارس مراكز إنتاجية تمشي مع حاجيات السوق وتطوراته .

(٩) تزويد المدارس بالكتب العملية ووسائل الإيضاح الحديثة ، ومواصلة تزويد المدارس بكتيبات متجددة عن التطور الصناعي والزراعي وما يستحدث فيه .

(١٠) تدريب المدرسين على استعمال الآلات الحديثة ، وقيام خبراء متخصصين بالقاء دراسات تجديدية من حين لآخر على هيئات التدريس .



في مدارس المعلمين والمعلمات العامة

لقد تبين من الاستفتاء الذي أجرى في هذه المدارس ، ومن الاتصال بمدرسيها وطلابها ، أن فلسفة المنهج وتوجيهاته وأهدافه في إعداد المعلم لا تنتقل إلى تكوين الطلاب ، وتربية شخصياتهم وطبعم بطابع خاص ، ولم تتحول هذه الفلسفة إلى سلوك عملي داخل مدرسة المعلمين . . فالصورة لم تنعكس على الجو المدرسي وليس لها أثر واضح في سلوك الطلاب ، وإحداث التغيير الكافي في تصرفاتهم بما يوفر المستويات المطلوبة من هذا النوع من التعليم المنهجي .

وتكاد تجمع نتيجة البحث على أن مدارس المعلمين والمعلمات العامة ، بكتبها الحالية ، وطرائق التدريس بها ، وألوان الحياة في داخلها ، لا تعين على إعداد مدرس الفصل ، والمدرس المتفاعل مع البيئة ، الذي تتطلبه المدرسة الابتدائية .

ولقد اتضح من بحث الاستفتاء ، الظواهر الآتية :

(١) عدم دراسة مناهج المدرسة الابتدائية ووسائل معالجتها . ولذلك أهمية قصوى في تصحيح تطور المعلم وهو في دور الإعداد لمهنته المقبلة .

(٢) انفصال المولدة الدراسية بعضها عن البعض ، وعدم وجود ترابط بينها عند التربية العملية الأسبوعية أو المتصلة .

(٣) عدم الربط بين المواد التي يحسن فيها في التدريس في شكل مجموعات مثل :
(التربية الوطنية والتاريخ والجغرافيا) - (فروع العلوم والمشاهد العامة)
(الصحة والتربية الرياضية) - (الرسم والأشغال) .

(٤) عدم الاهتمام بالخدمة الاجتماعية والدراسات العملية البيئية والاتصال بالمجتمع الخارجي ، والنشاط خارج أسوار المدرسة .

(٥) انزال نشاط مواد الرسم والأشغال والعلوم عن باقي المواد ، في حين أن هذه المواد يجب أن تهدف إلى أن تكون معملاً تجريبياً لخدمة وسائل الإيضاح لتدريس المواد الأخرى ، وتدريب الطلاب على عمل النماذج وتوفير معينات التدريس في صورها المختلفة .

(٦) الحاجة إلى استخدام العروض السينمائية ودراسة المشروعات بطريقة عملية .
ومعينات التدريب العملية وطرق التدريس الحديثة .

(٧) افتقار هذه المدارس إلى مكتبات صالحة ، أو غرف للطلالة وقاعات للاجتماعات والمناقشة والعروض السينمائية .

(٨) افتقار هذه المدارس إلى الكتب الدراسية في معظم المواد الدراسية ، وما يصرف لها من كتب لا يمكن أن يتم به التعاون على خدمة المنهج بالنسبة لأهداف هذا النوع من التعليم ، إذ أن هذه الكتب وضعت في الأصل لتخدم أغراض التعليم الثانوي أو الإعدادي ، ولا تفسح المجال أمام الطالب بمدرسة المعلمين لدراسة ما يعينه في مستقبله على النجاح أو أداء رسالته .

وتدل خلاصة الاستفتاء على أن مدارس المعلمين في حاجة إلى التوجيه الفني وإلى العناية بالبنواحي التالية بصفة خاصة :

(١) الحرص على إيجاد حياة اجتماعية صالحة في داخل هذه المدارس تكفل عقل طلاب مدارس المعلمين وطبعم بطابع المدرس الصالح والخادم الاجتماعي .

(٢) وجود توجهات تفصيلية تخدم كل مادة في المنهج مع صرف كتب دراسية خاصة بمدارس المعلمين توزع على طلابها .

(٣) العناية بمكتبات مدارس المعلمين ، بحيث تشمل كتب التعليم الابتدائي والمراجع
في وسائل التدريس والتنظيم المدرسي ونواحي النشاط والبحوث التربوية الحديثة.

(٤) تزويد المدارس بمعينات التدريس الحديثة وخاصة السينما الثقافية ، وتدريب
المدرسين والطلاب على استعمالها .

(٥) توفير نوع من الورش العملية في المدارس . يمارس فيه الطلاب والمدرسون
إعداد وسائل الإيضاح المختلفة ، من نماذج وأدوات ورسومات وأشكال
وما إلى ذلك من حاجات التدريس .

(٦) إصدار مجلة للعلم ، خاصة بهذه المدارس تتضمن التوجيهات المناسبة والطرائق
الحديثة المتصلة بمهمته في هذه المدرسة من حيث معالجة المناهج وعرض طرائق
التدريس لل مواد المختلفة ، والتحقيق في أهداف مدرسة المعلمين ورسالتها
وأساليب العمل بها ، وما يستجد من تجارب وبحوث .

(٧) اتخاذ مدارس المعلمين ، مراكز ثابتة للتدريب على كل جديد في طرائق التدريس
ونواحي النشاط التعليمي والتربوي ، وأن تكون مراكز للخدمة الاجتماعية
ونشر الثقافة التعليمية المهنية في أوساط المعلمين في البيئة المحيطة بها .

تلك خلاصة الاستفتاء الذي أجرته في هذين النوعين من التعليم بمنطقتي أسبوط
وبني سويف ، لخدمة بحوث اللجنة العامة في الأهداف والمستويات والوسائل التعليمية .
ولقد سجلت بعض ماورد بخاطري من اتجاهات في ضوء نتيجه هذا الاستفتاء ، راجياً
أن يكون قد جاء ببعض الفائدة ، ومعيناً لبعض الوسائل المنشودة نحو الإصلاح
في شئون التعليم .

فكرة وخطة

في وجوه النشاط الثقافي لمدرس اللغة العربية .

« محاولة في مدرسة الأورمان النموذجية الإعدادية »

للاستاذ محمد عبد الستار العزوني

المدرس الأول للغة العربية

يدور الحديث في هذه المقالة حول وجوه النشاط الثقافي التي يمكن أن يقوم بها مدرس اللغة العربية ، في دروس اللغة العربية أو خارج نطاق هذه الدروس .

وهذه المقالة خلاصة لمآدار بين مدرسي اللغة العربية بالمدرسة النموذجية الإعدادية بالأورمان من حديث في حلقات مناقشة وفي اجتماعاتهم الدورية .

وتحدد هذه المقالة نواحي النشاط التي اتفق على القيام بها ، والأسلوب الذي اقترح للسير به في هذا المجال .

ألوان النشاط :

- ١ — الإذاعة
- ٢ — الصحافة
- ٣ — الخطابة : المحاضرات والمناظرات .
- ٤ — المكتبة
- ٥ — التمثيل
- ٦ — المشروعات

ولتبدأ بالحديث عن المشروعات :

المشروعات :

لماذا يجب أن نلهم في المشروعات ؟

نقوم نحن — مدرسي اللغة العربية — بهذا العمل في ظل فلسفة تؤمن أن مدرس

اللغة العربية ليس مدرس أساليب ولا مدرس قواعد ، وإنما هو وريث حضارة ضخمة وثقافة أصيلة ، وهو رسول هذه الحضارة إلى الناس .

نحن ورثة الثقافة العربية الإسلامية ، ورسول الحضارة المصرية إلى الناس .

لذلك نرحب بالمشاركة في « تدريس المشروعات » ، لأنها وسيلة نخدم بها — بجانب دروس اللغة القومية — هدفنا .

ما المشروعات التي يمكن أن نقوم بها ؟

في ضوء فهمنا لرسالتنا ، يمكننا أن نحدد هذه المشروعات .

وفي دراسة أبطال التاريخ العربي والإسلامي والمصري ، في دراسة أولئك الرجال الذين غيروا وجه التاريخ ، واسهموا في تدعيم الحضارة ، مادة صالحة للمشروعات .

وفي دراسة مظاهر الحضارة العربية الإسلامية المصرية مادة صالحة للمشروعات أيضا .
وفي حياتنا المصرية جوانب كثيرة يلذ التليذ أن يفهما ويصل إلى رأى فيها .
وفي حياتنا المدرسية مادة خصبة للمشروعات .

ما المشروع ؟

المشروع وسيلة من وسائل الدراسة . وليس هدفا في ذاته . وهو أسلوب مرن ، يحاول أن يستغل النشاط التلقائي المرتبط بالميل والصادر عن دوافع طبيعية في تحقيق أهداف تربوية ، وفي يد المدرس منا أن يربط بين أهدافه التربوية التعليمية وما يتبعه له أسلوب المشروع من يسر .

وليس المجال هنا مجال شرح فكرة المشروع — فكلنا يعرفها ، وكل الذي أريد أن أوضحه أن علينا أن نحدد في وضوح تام ودقة بالغة الهدف الذي نريد أن نصل إليه من دراسة المشروع .

وعلينا أن يبدو هذا الغرض في صورة مشكلة يعني التلاميذ بها ويعنيهم أن يصلوا إلى رأى فيها .

وحينئذ يصبح أمامنا مشكلة حيوية يهتم بها التلاميذ ، ويعنيهم أن يتغلبوا عليها ،
 وبتقترح الوسائل لحل هذه المشكلة ، وقد يجدون فيها بطالعون من كتب ، وفيما
 يمشون إلى قراءته منها ، وقد يكون فيما يجمعون من مادة ، أو فيما يقومون به من
 زيارات ، قد يكون في شيء من ذلك ، أو في غيره من الأمور الوسيلة التي تدعيم
 من الغرض .

ويمكن أن يقسم العمل بين التلاميذ ، يعمل كل فريق في جانب من الموضوع ،
 ويطلع الآخرين على نتائج عمله ، وتنجلي المشكلة شيئاً فشيئاً ، وتبلغ الدراسة في الموضوع
 غايتها ، وهنا يذتهى حماس التلاميذ لهذا العمل ، لقد زال الحساس وحل محله الرضا ،
 واستلأت النفوس بالارتياح والشعور بالنجاح .

وقد عرف التلاميذ كيف يحددون غرضاً ، وكيف يقترحون الوسائل ، وكيف
 يحاولون تطبيقها ، وكيف يسبغون في التطبيق حتى يصلوا إلى الهدف .

جدوى ذلك على اللغة العربية :

إن من أهدافنا من دراسة اللغة — كما قدمنا — (١) التعريف بالحضارة العربية
 المصرية الإسلامية — (٢) تمكين التلميذ من الإبانة عن رأيه بأسلوب سليم — (٣)
 وتمكينه من فهم ما يقرأ — (٤) ومن الالتقاء المعبر . ومن أهدافنا طبعه . بعادات
 منها اتقان ما يكتب . وفوق هذا كله تعويده أسلوب البحث والفهم والتفكير السليم .
 وفي دراسة المشروعات مجال رائع لذلك كله .

فقد يدور مشروعنا مثلاً حول ناحية من تاريخنا الإسلامي كـ موضوع « الصراع بين
 على ومعاوية » ، كيف بدأ . ولماذا كان . وكيف تطور . وكيف انتهى . ومن أبطاله .

أمر كهذا إذا استطاع أن يظفر باهتمام التلاميذ لسبب أو لآخر ، وإذا أراد
 التلاميذ أن يلبوا بأطراف هذا الموضوع ، فالسبيل أن نحدد النواحي التي نريد أن نجمع
 مادة عنها ، وأن نبحث عن المرجع ، وأن نجمع المادة ونناقشها وننسقها .

وقد نسير خطوة أخرى في عرض ما نصل إليه من (مادة) قد نعرضها في تمثيلية
 من تأليفنا ، وقد نعرضها في كتب من إعدادنا ، وهناك وسائل أخرى للعرض منها
 الإذاعة المدرسية ، والصحافة سواء في ذلك صحيفة الفصل أو صحيفة المدرسة .

التمثيل :

ولست في حاجة إلى الحديث عن رسالة (المسرح المدرسي) وإنما يعني هنا أن أوضح الخطوة التي نخدم بها رسالتنا مستغلين المسرح المدرسي .

فالتمثيل ليس غاية في ذاته ، وأنه وسيلة من وسائل كثيرة تمكن بها التليذ من مواجهة الجماهير بشجاعة ، ومن الالتقاء المعبر ، ومن التذوق الفني والخبرة النفسية .

والتمثيل وسيلة نصنعها لتذليل المادة الدراسية ، والالهام بالثقافة العامة .

كما أنه وسيلة لشرح الحياة المحيطة بالتليذ ، ونقد هذه الحياة . وهكذا نرى أننا — في المدرسة — لن نصيد مادة التمثيلية من الهواء ، بل أن هذه المادة ستستقي من الثقافة العربية ومن المواد الدراسية المختلفة ، كما ستمتد من وجوه النشاط في حياتنا العامة ، ومن المشكلات التي يواجهها المجتمع .

ويستطيع كل واحد منا — وقد بدأ فريق منا فعلاً — اختيار مواقف من الكتب التي بأيدي التلاميذ ، أو من القصص المقررة ، أو التي في مكتبة الفصل ، وتحليل هذه المواقف ، واستخراج الحوادث والأشخاص ، والوقوف على الفكرة التي في ظلها تبرز الحوادث وتحرك الأشخاص — ثم ننقل هذا كله إلى حوار تمثيلي ، ويجب أن يشترك التلاميذ في كل هذه المراحل اشتراكاً فعلياً .

ولا ينبغي أن يظن أن في إعداد التمثيلية على هذا النحو ضياعاً للوقت ، فالتمثيلية مستفاد من مادة الدراسة — كما أن أهدافنا في تعلم اللغة ترمي إلى التمكن من التعبير السليم والأداء السليم والتذوق والفهم ، وكل ذلك يتم على نحو طبعي سائع تلقائي في :

١ — إعداد التمثيلية .

٢ — في التدريب على التمثيل .

٣ — في مواجهة الجماهير .

كما أن التمثيل — حينما يتم على هذا النحو — يصبح وسيلة لربط المواد الدراسية بعضها ببعض ، فيشارك مدرسو التربية الفنية ومدرسو المواد الدراسية المختلفة مع مدرسي اللغة العربية في إتمام هذا العمل .

الصحافة :

وقد تكون الصحيفة المدرسية صحيفة فصل ، أو صحيفة أسرة ، أو صحيفة جماعة من الجماعات المدرسية ، أو صحيفة المدرسة كلها .

والصحافة المدرسية شيء له هدفه وله وسائله وله فلسفته الخاصة به .

ويجب أن يتضح هذا كله في ذهن الواحد منا قبل أن يبدأ عمله .

يجب أن نؤمن أولاً بأن الصحافة وسيلة وليست بغاية .

أن الصحافة وسيلة للتعبير عن فكرة .

أن الصحافة وسيلة لتصوير مادة .

أن الصحافة وسيلة لشرح مشكلة .

أن الصحافة وسيلة للتعريف بلون من ألوان الحياة الخ .

وحينما نعد تلاميذنا لإخراج صحيفة يجب أن نتضح في أذهاننا الأفكار والمادة والأموال التي نريد أن نعبر عنها .

فصحيفة الفصل ينبغي أن تكون صورة ناطقة معبرة عن هذه (الجماعة) التي تعيش تحت اسم (١/١) أو (١/٢) الخ .

أن لهذه (الجماعة) أو تلك حياتها الاجتماعية ومشكلاتها ووسائلها في حل هذه المشكلات ، وفيها أشخاص من نماذج مختلفة وطرز متنوعة يمكن للعين الفاحصة أن تميز بينها .

فهذا (الفصل) إذا أشخاصه ومشكلاته ، ومظاهر نشاطه ، ورحلاته ومكنزاته وإنتاجه في المشروعات ، وفي دروس التربية الفنية ، وله جولاته في الملعب ، وله مجلس إدارته ، وكل ذلك هو مادة صحيفة الفصل . إنها سجل للفصل ونشاطه ووسيلة لتعريف الآخرين بهذا النشاط .

أما أن تصيد الفصل شيئاً من هنا وشيناً من هناك من موضوعات لا تمثل حياة هذا المجتمع فكلام فارغ ، وجهد ضائع ، من الخلط في الفهم أن نطلق عليه اسم (صحيفة الفصل) .

وما يقال عن صحيفة الفصل ، يقال عن صحيفة الاسرة ، إذ يجب أن تكون صحيفة الاسرة صورة شخصية للنشاط هذه الاسرة في حياتها الاجتماعية والثقافية والرياضية .

وصحيفة المدرسة هي الصورة الشاملة لمختلف مظاهر نشاط هذا المجتمع النابض بالحياة .

من أجل ذلك يجب أن يتغلغل الفانم بأمر صحيفة المدرسة في حياة المدرسة ويدرك فلسفتها واتجاهاتها ، حتى يستطيع أن يظفر بالمواقف والصور التي يعرضها على الناس لتوضيح هذه الرسالة .

فاذا ما اتضح لنا الهدف من إخراج الصحيفة المدرسة ، بقي أن نعرف الوسيلة أو الوسائل التي نعرض بها المادة .

وعندنا ما يسمى التحقيقات الصحفية ، والمقالات والصور الساخرة ، والصور المبهرة عن مظاهر النشاط ، والمقالات والأخبار والتعليق على الصور والأحداث الصحفية والاستفتاء ، والرد على أسئلة القراء ، والطرائف والفكاهات التي دارت في الجو الذي تنطق الصحيفة باسمه ، والتعريف بالأشخاص البارزين في ذلك المجتمع .

الإذاعة:

وللإذاعة المدرسية رسالة خطيرة .

ذلك أن الصحف المدرسية قد لا تظهر إلا مرة أو مرتين أو ثلاث مرات في العام أما الإذاعة فهي (الإذاعة) التي يفتتح بها اليوم المدرسي على مدار العام .

وتذاع مادتها على طلبة المدرسة جميعاً في مطلع كل يوم ، فهي وسيلة مستمرة يستغرق أثرها أبناء المدرسة جميعاً .

فهي لذلك الوسيلة الأولى لخلق رأى عام واحد موحد في المدرسة ، وهذه هي الرسالة الحقيقية للإذاعة المدرسية أن يخلق عن طريقها الرأى العام الموحد المستنير .

فهي وسيلةنا لأن نعرض على التلاميذ ما يدور في مجتمعهم الكبير (الوطن) ومجتمعهم الصغير (المدرسة) .

نعرضه عليهم وتكشف بالتعليق عليه أهدافه ومراميها القريبة والبعيدة . وتنافس الأحداث الجارية ليفهم التلاميذ ما يجري حولهم .

كما أن الإذاعة المدرسية وسيلة فعالة لارساء تقاليد الجدل والحوار والمناقشة والتعليق والتأييد ، والمعارضة ، وأدب الحديث ، ذلك أن وجهات النظر لا بد أن تختلف ، وأن يحاول كل فريق أن يؤيد وجهة نظره .

وهنا فرصة حقيقية لاكتساب هذه التقاليد ، حيث يجب أن يكون الرائد الوصول للحقيقة لا الرغبة في الفوز بأية وسيلة . يجب أن نعرف أن الغاية يجب أن تكون شريفة وأن وسيلة الاقناع يجب أن تكون نظيفة .

هذه هي أهداف الإذاعة المدرسية ووسائلها وفلسفتها .

وقد تكون الإذاعة إذاعة فصول ، وقد تكون إذاعة جماعات مدرسية ، وقد تكون إذاعة حرة غير مقيدة بفصل معين أو جماعة معينة .

كما يجب أن تسجل هذه المواد المذاعة وتحفظ لتناقش وتدرس .

والتلاميذ — كما نراهم في إذاعاتهم — يحدون في الوقوف أمام زملائهم فرصة لاثبات ذاتهم ، والتعبير عن أفكارهم في حماس واعتزاز .

وهذا يزيد في منزلة الإذاعة ويجعل منها أداة فعالة في التأثير .

هذه خلاصة لرموس موضوعات دار حولها حديثنا أو قل ثار حولها جدلنا . أضعها هنا لا على أنها حقائق لا يأتيا الباطل من بين يديها ولا من خلفها ، ولا أدعو للاطمئنان إليها اطمئنانا يدعو للتسليم والجمود . بل أضعها على أنها رموس موضوعات يجب أن يدور حولها الحديث وأن يثور حولها الجدل ، وأن تتخذ الوسائل للكشف عما قد يكون بها من زيف ، وتدعيم ما قد تشير إليه من صواب ، كما أرجو أن يلحق بها ما من شأنه أن يوضح الهدف ويدني من الغاية ، مؤمنين بأن مدرس اللغة العربية وريث ثقافة ضخمة ذات أصالة ، وأنه رسول هذه الحضارة العربية الإسلامية المصرية إلى الناس .

بعض حقائق عن التربية البدنية

للأستاذ حسين رشدى عثمان

المدرس بالمعهد العالى للتربية الرياضية للبلدين

يظن الكثيرون أن أهم أغراض التربية البدنية هو تكوين جسم سليم خال من العيوب مع تقوية عضلات الفرد والعمل على مرونتها ، أى أن غرضها الأساسى جسمى . والحقيقة التى يجب أن يعرفها الجميع أن التربية البدنية أعمق من ذلك وأوسع ، فهى تربية كاملة ولكن عن طريق النشاط البدنى ، أو بمعنى أصح عن طريق ميل فطرى طبيعى هو اللعب . والمربون يستغلون النشاط البدنى الذى يقوم به الأفراد والذى يظهر على شكل لعب ويوجهونهم توجيهاً اجتماعياً وخلقياً وعقلياً . أما الناحية الجسمية فهى فى الحقيقة لا تدخل فى نطاق الأغراض التى يرمى إليها رجال التربية البدنية بل يمكن أن نقول أنها نتيجة حتمية لاشباع الميل إلى اللعب بالممارسة . وطبيعى أن النتيجة ستكون فى صالح الفرد إذا عنى القائمون على التربية البدنية بأنواع الألعاب المناسبة وتوفير الوسائل والملاعب والادوات اللازمة لهذه الألعاب مع مراعاة الناحية الصحية والتربوية الصحيحة .

كما أن هناك حقيقة يجملها البعض وهى أن النشاط البدنى فى حد ذاته غرض وليس وسيلة ، فالفرد يلعب لأنه يشعر بدافع داخلى يجعله يقوم بهذا النشاط ، والطفل يلعب ، والشاب يلعب ، والحيوان يلعب ، لحب اللعب ، وكل كائن حي مزود بطاقة حيوية تظهر وتعبّر عن نفسها بألوان من النشاط البدنى ، ولكن المربون ورجال التربية البدنية يستغلون هذا الميل الطبيعى وحسب الأفراد لاستيعابه ويوجهونهم لنماء بعض التقاليد الاجتماعية ، وبعض الصفات الخلقية ، ويرشدونهم إلى ممارسة السواك المناسب الصحيح ، لذلك يمكن أن نقول أن التربية البدنية غرض للذين يمارسونها ووسيلة للذين يشرفون على كل فرد يلعب .

فالتربية البدنية إذن هي عبارة عن الوسائل التعليمية والطرق التربوية والنظم والقوانين والتقاليد المختلفة التي يتبعها ويضعها المربون لتنظيم النشاط الحركي للفرد . أما اللعب أو النشاط الحركي الحر الغير المنظم والذي لا هدف له إلا إشباع الرغبة في اللعب أو أى هدف آخر من أهداف اللعب المعروفة فهو بعيد كل البعد عن التربية البدنية الحديثة وإلا كان علينا أن نطلق على لعب الحيوانات تربية بدنية ١٠٠. (١)

ويمكن أن نمثل ذلك بشخص يقرأ كتاباً أدبياً فإذا كان يقرأه لحبه هذا النوع من الكتب فهو لإشباع رغبة ونشاط فقط ، أما إذا بذل بعض الجهد المقصودة لانهم هذا الشخص معاني هذا الكتاب والاستفادة منها وذلك عن طريق التحليل والابراز ، فإن القراءة لمجرد القراءة تتغير وتصبح تربية أدبية عن طريق قراءة الكتب الأدبية وتحليلها . وهناك سؤال يتردد كثيراً وهو لماذا تعدد مظاهر اللعب ١٢ أو لماذا تعدد مظاهر التربية البدنية ١٤

وللإجابة على هذا السؤال نقول أن مظاهر اللعب في المراحل الأولى يجب أن تعدد وأن تكون كثيرة وذلك لأن كل نوع أو مظهر من مظاهر اللعب يعمل على تدريب مهارة معينة أو قدرة خاصة ، كذلك فإن كل لعبة تساعد المرنى على اكتساب الافراد صفة اجتماعية أو خلقية معينة ، فثلاكرة القدم تعلم اللاعبين صفة التعاون في حين أن لعبة السلاح مثلاً أو الملاكمة تعلمهم الجلد والدفاع عن النفس وسرعة البديهة ، كما أن لعبة أخرى كسباحة المسافات الطويلة أو الجرى تعلم الصبر . وهكذا نجد أن تعدد الالعب تساعد على اكتساب الافراد صفات اجتماعية وخلقية مختلفة وهذا ما نرى إليه ، هذا فضلاً عن أن عنصر التغير يجعل التربية البدنية أكثر تشويقاً لممارستها .

وهناك نقطة أخرى يجب ألا تغرب عن بالنا وهي أن الافراد يختلفون في صفاتهم ومهاراتهم وقدراتهم بل في مزاجهم نتيجة لعوامل الوراثة والبيئة التي لها دخل كبير في تكوينهم العام . ومن واجب رجال التربية البدنية دراسة واكتشاف هذه الاختلافات حتى يمكنهم توجيه الافراد إلى الرياضة التي تناسب وقدراتهم ومهاراتهم ،

(١) ترى الصحيفة أنه قد يكون لبعض قرائها رأى آخر .

فمنهم من يمكنه استعمال ذراعيه استعمالاً أفضل من استعمال رجله، ومنهم من يمتاز بصفات فردية جسمانية تؤهله لرياضة معينة... الخ.

ولا يمكن اكتشاف هذه الفروق إلا بعرض أنواع الرياضة المختلفة ومظاهر اللعب المتعددة أمام الأفراد، وبذلك تضرب عصفورين بحجر واحد أو أكثر من عصفورين.

فأولاً — نضمن عنصر التشويق في التربية البدنية.

وثانياً — نضمن لكسب الأفراد أكبر عدد ممكن من الصفات الخلقية والاجتماعية.

وثالثاً — يمكننا أن نكتشف الاستعدادات والقدرات المختلفة للأفراد وبذلك يمكننا توجيههم إلى الرياضة المناسبة لهم والتي تصبح عندهم هواية يمارسونها دائماً وهذا يعتبر من أهم أغراض التربية البدنية.

ولا يتأتى تحقيق النقطة الأخيرة إلا بعد سن الحادية أو الثانية عشر وربما تعتبر هذه السن مبكرة للتوجيه ولكن كثيراً ما نظهر ميول الأفراد للعبة معينة في هذا السن.

لذلك يستحسن أن يستمر رجال التربية البدنية في عرض أكبر عدد من مظاهر اللعب المنظم أو عرض ألوان الرياضة المختلفة على الأفراد حتى سن الثانية عشر أو بعد ذلك، ثم بعد ذلك يبدأون في التوجيه إلى الرياضة المناسبة لكل فرد. وياحبذا لو أمكنهم توجيه الأفراد إلى رياضة أساسية ورياضة أخرى ثانوية يمارسونهما لأن الأبحاث التي أجريت في علم الحركة دلت على أنه من الصعب أن يتكون الشخص تكويناً متزناً برياضة واحدة.. سواء من الناحية الحركية أو الاجتماعية أو الخلقية.

Journal of Education

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTE OF EDUCATION — CAIRO

- * Issued Quarterly in (November-January-March-May)
- Publishes Essays and Research Dealing with Education, Teaching, and Related Fields.
- All Rights Reserved for the Association.
- Materials for Publications to be Addressed to Dr. Mohamed Saber Selim, Secretary of the Editorial Board.
- All other correspondence to be addressed to Dr. Ahmed Abu El Abbas, Executive Director at the same address.
- Annual subscription as Follows :

Minimum Period of Subscription one year.

In Egypt and Sudan P.T. 60

reduced to P.T. 40 for Students of Teacher
Training Institution.

Abroad

P.T. 75

Price Per Copy

Egypt and Sudan P.T. 15	Palestine & Jordan 200 Mill.
Syria and Lebanon 200 L.P.T.	Iraq 200 Fisl

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO.

EDITOR : Dr. ABD EL AZIZ EL-KOUSSY

Year VII

March 1955

3rd Issue

CONTENT

	Page
Individual Differences in Abilities and their Implications for National Policies Dr. A. El Koussy	1
More Than Bricks & Mortar Dr. D. L. Beran	11
Leisure Time Activities Dr. S. Magharios	17
Responsibilities of the Primary School ... Dr. E. A. Sarhan	35
An Experiment in Teaching Citizenship ... Mrs. Soraya Habib	42
Social, Economical & Psychological Development M. K. Harby	47
School and Community M. W. Hommos	52
Science in the Primary School Dr. M. S. Selim	61
Subject Matter in Teaching Art Dr. M. Bassluny	65
Social Studies in the Post Primary School Dr. A. F. Ibrahim	72
Standards and Teaching Aids in Technical Secondary Schools H. Mostafa	79
An Idea and Plan M. A. Azzouny	86
Facts about Physical Education H. R. Osman	93

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : الدكتور عبد العزيز القوصي

العدد الرابع

مايو ١٩٥٥

السنة السابعة

فهرست

صفحة

- | | | | |
|---|-------|----------------------------------|----|
| التوجيه التعليمي | ..... | الدكتور عبد العزيز القوصي | ١ |
| الدراسة بطريقة الجماعات | ..... | الدكتور محمد جمال صقر | ٩ |
| تطور التعليم الاجتدائي في مصر | ..... | الدكتور أبو الفتوح رضوان | ٣٥ |
| بعض نتائج قياس الذكاء في مدارس المرحلة الأولى | ..... | الدكتورين مصطفى فهمي، مصرية جرجس | ٤٥ |
| سيكولوجية الأمية في مصر | ..... | للاستاذ محمد خيرى حرنى | ٥٢ |
| السير بالتعليم نحو أهداف عهد الاستقلال | ..... | للدكتورة رمزية القريب | ٦١ |
| للمسكرات الريفية لطلبة ومطالبات المدارس الثانوية | ..... | الدكتور مختار حمزة | ٧٠ |
| الواد الاجتماعية في منهج المدرسة الاجتماعية الحالي بمصر | ..... | الدكتور عبد الطيف فؤاد ابراهيم | ٧٥ |
| التربية الفنية وصلتها بالواد العملية | ..... | للاستاذ سعيد الحاددم | ٨٥ |
| فكرة وخطة | ..... | للاستاذ محمد عبدالستار الغزولى | ٩٦ |

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

- تصدر الصحيفة أربع مرات في السنة (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)
- تنشر الصحيفة المقالات والأبحاث التي تعالج شئون التربية والتعليم وما يتصل بها .
- جميع الحقوق الخاصة بما تنشره الصحيفة من مقالات وأبحاث ورسوم محفوظة لرابطة خريجي معاهد التربية .
- ترسل المقالات باسم : الدكتور محمد صابر سليم سكرتير تحرير صحيفة التربية ١٣ ميدان التحرير .
- أما المكاتبات الأخرى فترسل باسم الدكتور احمد ابو العباس مدير إدارة الصحيفة ، في العنوان نفسه .
- قيمة الاشتراك السنوى :
بمصر والسودان :

٦٠ قرشا الاشتراك العام

٤٠ » لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين

بالخارج : ٧٥ قرشاً

ولا يقبل الاشتراك إلا عن سنة

ثمن النسخة :

فلسطين وشرق الأردن ٢٠٠ ملا

٢٠٠ فلساً

بالحراق

بمصر والسودان ١٥ قرشاً

لبنان وسوريا ٢٠٠ غل

صَحِيفَةُ التَّرْبِيَةِ

السنة السابعة

مايو ١٩٥٥

العدد الرابع

التوجيه التعليمي

ملخص أولى محاضرات البرنامج الثقافي لرابطة خريجي معاهد التربية

عام ١٩٥٥

للدكتور عبد العزيز القوصي

مدير معهد التربية للمعلمين

الواقع أن لفظة التوجيه التعليمي أوسع مدلولاً مما قد يتوهم كثير من الناس .
وآية ذلك أنها عملية تبدأ ببدء عملية التعليم ذاتها وتستمر وتدوم بدوام عملية التعليم .
هي إذن كلمة عامة جداً . فقد يتم التوجيه بين جدران الفصل وقد يكون في العبادات
أو في دور التوجيه وما إليها . والخلاصة أن كل عملية تعليمية تقتضي توجيهاً لموضوع
التعليم أي التليذ . لتؤكد من أنه يفيد من عملية التعليم أكبر فائدة ممكنة ، الأمر الذي
يترتب عليه إطراد تقدمه ونموه فيما بعد .

وقد يظن بعض الناس أن التوجيه ربما ينصب على التليذ وحده وأن هناك
أنواع من التعليم توجه لها التليذ ، بمعنى أننا نقوم بتوجيه لهذا النوع أو ذاك من
أنواع التعليم التي لا يمكن أن يلحقها بتعديل أو تغيير ، ولكن هؤلاء ينسون أن
عملية التوجيه تقوم على افتراض أنه يمكن تغيير كل من الطرفين : التليذ من جهة ،
والتعليم من جهة أخرى . فكما أنني أستطيع أن أثبت عملية التوجيه ثم أوجه التليذ
إليها . كذلك ينبغي أن يكون من الممكن أن أعخذ التليذ نقطة بدء ثم أوجه عملية
التعليم ذاتها بما يتفق مع نقطة البداية هذه أي مع التليذ . وقد قام بعض العلماء في

أمريكا فعلا بدراسة عملية التعليم وبدراسة التلاميذ أنفسهم ثم حاولوا بعد ذلك أن يغيروا في طرق التعليم حتى توائم التلاميذ وتلائمهم .

أما الهدف الذي يسعى إليه المربون من وراء التوجيه التعليمي فهو تهيئة الظروف التعليمية التي تكشف عن أحسن ما ينطوى عليه التلاميذ ، والعمل على توجيههم بحيث يصبح من الممكن أن يطرد نوم بعد هذا . إذن التوجيه التعليمي أمر لا غنى عنه ومن الممكن أن نرتب أنواع التعليم على أساسه بحيث تستطيع جموع الجماهير أن تجد المنافذ التي تستطيع الاستفادة منها والتي تفيد المجتمع أكبر فائدة ممكنة وبهذا أضمن أننا لن نضيع كثيراً من الجهود التي تبذل في عملية التعليم .

وقد سبق لي أن قمت ببحث على طلاب السنة الأولى بكلية الهندسة وتبعثهم عدة سنوات حتى يخرجوا فتيين لي أن كثيراً من الجهود التي تنفق في عملية تعليمهم تضيع هباء وأن هذه الجهود المضنية قد تصل نسبتها إلى ٤٠ أو ٥٠ أو ٦٥٪ من كمية الجهود التي تبذل في عملية التعميم بأكملها .

وتهتم بعض المؤسسات الحكومية في فرنسا بدراسة المصادر الإنسانية للطاقة وذلك من أجل التعرف على العوامل المضنية في عمليات التعليم وقد كتبوا في ذلك تقارير في غاية الأهمية . وفي أمريكا توفر أحياد الباحثين على الدراسة الاحصائية للمعاهد العليا وذلك بقصد تقدير كمية الجهود المضنية أيضاً في عملية التعليم . ولعل مما يبين لنا أهمية التوجيه التعليمي وخطره ومبلغ ما تعلق عليه السلطات التعليمية من أهمية أن المؤسسات الأمريكية تنفق على الدراسات الآتفة الذكر بسخاء لا حد له .

ووسائل التوجيه التعليمي كثيرة لا نستطيع أن نقوم بحصرها وتفصيل القول فيها في مقال كهذا . ولكنني أستطيع أن أذكر أن من يلينها دراسة التليذ عن طريق الملاحظة العادية التي يألها المدرس والتي يتبع فيها تقدم التليذ . ليتمكن من أن يعرف مبلغ صلاحيته لهذا النوع من التعليم أو ذاك . إذ أن المدرس المتبصر الذي يكون وثيق الاتصال بتليذه يستطيع في المناسبات المتنوعة أن يقرر ما إذا كان التليذ يسير في الاتجاه الذي سيفيد منه أم لا .

كذلك يستطيع المربي أن يقوم باختبارات وفحوص من أنواع مختلفة تتناول القدرات العامة والخاصة من لغوية وهندسية وعملية الخ . أو قدرات أكثر تخصصاً

من هذه . كما أن هذه الاختبارات قد تتناول اتجاهات التليذ وميله ونواحي الحب والكره عنده ومهارته الجسمية والعقلية والمستويات التحصيلية التي يصل التليذ إليها .
وزيد الآن أن نعرف هل من الأفضل أن يختبر التلاميذ بطاقة من الاختبارات التي يعتمد عليها وحدها في توجيههم في التعليم أم من الأفضل أن يكون هناك جو طبيعي من كل منوع النواحي يتحقق فيه التفاعل بين التليذ ونواحي الثقافة الإنسانية من جهة والتليذ والبيئة الاجتماعية من جهة أخرى ، ثم يعمل المدرس على أن يتبين النواحي التي تبرز فيها مواهب تليذه في ذلك الجو الطبيعي relaxed الذي لا تخرج فيه ولا توتر ، والذي يختلف عن جو الاختبارات ، ويمتد على أيام السنة الدراسية كلها .

واضح أن من الأفضل أن نجتمع بين الناحيتين على شرط أن يكون الجو التعليمي ومقدرة المدرس وعملية التعليم بحيث تسمح بإجراء هذه الاختبارات وتقبها .
على أن الامتحانات العادية التي تمدها المدارس يمكن أن تكون وسيلة من وسائل التوجيه التعليمي وذلك بشرط أن يحسن المربون وضعها وأن تتحقق فيها من الشروط ما يجعلها أقرب إلى الامتحانات الموضوعية أو الاختبارات السيكلوجية .

والآن نسأل : متى يشتد الشعور بالحاجة إلى التوجيه التعليمي ؟

الجواب أن الناس لا يشعرون بمثل هذه الحاجة شعوراً فيه إلحاح وتزايد إلا إذا وجدوا أنفسهم أمام مفترق طرق وأصبح عليهم أن يسلكوا بالتليذ هذا السبيل أو ذاك . والسبيل لا تتعدد المسالك لا تلبان إلا إذا كان المجتمع قد تعقد والحاجات قد تعددت والطرق التي يبر بها الفرد عن نفسه قد تنوعت . عند ذلك تربو حاجيات الأفراد التعليمية التي تستطيع الدولة أن توفرها للأفراد . فيصبح الأفراد في حاجة إلى من يوجههم والدولة في حاجة إلى من يختار لها .

كذلك نجد أن تعدد أنواع التعليم وانصاف بعضها بأنه أكثر حظاً من حيث الصيد الاجتماعي يدفع الناس إلى أن تتكالب في طلب أنواع خاصة من التعليم قد لا تستطيع الدولة لقصور إمكانياتها أن توفرها لجميع الأفراد كما أن الأفراد بدورهم قد لا يكون لهم من الإمكانيات والطاقات العقلية والنفسية والاجتماعية ما يسمح لهم بأن يفيدوا منها فيحسنوا الاستفادة بأن ينتجوا فيها ويحسنوا الإنتاج .

لكن التوجيه الذى تقوم به السلطات التعليمية فى الدولة قد لا ينزل من نفوس الأفراد منزل القبول والرضى فكثيراً ما توجه الفرد أو تنصحه بأن يسلك سبيلاً غير السبيل الذى يريد وعند ذلك ينشأ الصراع والاصطدام بين ما تقوم به الدولة من توجيه المبادئ الديمقراطية بما تتضمنه من حقوق الأفراد . فهل من حق رجال التعليم فى دولة ما أن يفرضوا على أبنائها وجهة تعليمية غير الوجهة التى يريدون . الجدل هنا طويل وأقرب أن يكون عقيماً ولا نزال بعد أمام هذه المشكلة : هل الأفضل أن نرغم الفرد على أن يسلك اتجاهها تعليمياً يكون من ورائه صالح المجتمع وصالح الأفراد عموماً أم أن نجعل له الحرية فى أن يسلك من السبل التعليمية ما يشاء وإن كان فى هذا ضياع للكثير من جهود الأفراد وأموال الأمة . أم أنت الأفضل هو أن تبين لكل فرد أصح السبل التى يجوز له أن يسلكها ثم ندع له الحرية فى أن يجرب ما يشاء منها ليكتشف بعد حين أن عملية التوجيه لم يكن يقصد بها إلا صالحه هو أولاً بالذات وأنه لو كان قد اتبع ما أشار به الموجه لكان قد وفر على نفسه كثيراً من الجهد وكثيراً من الوقت والمال .

ولعل (لانجفان) أن يكون أبرز من دعا إلى هذا رأى الأخير حيث كتب تقريره عن إصلاح التعليم بفرنسا . فقد رأى أن تقوم السلطات التعليمية أو الهيئات التربوية بدراسة التلميذ أو استقصاء قراراته ومبولة بالطريقة التى تسميها البطاقات المدرسية التراكية حيث تدون نتائج هذه الدراسة فى بطاقة خاصة حتى إذا أتم التلميذ مرحلة دراسية وانتهى إلى نقطة تحول قامت السلطات باستدعاء ولى أمره لى- تعرض عليه ما وصلت إليه من هذه الدراسة المتتبعية للتلميذ ثم تجعل لولى الأمر السلطان فأما أن يأخذ نتيجة هذه الدراسة ولما أن يضرب بها عرض الحائط ويصدق بما يراه هو . والسلطات التعليمية تثبت هذا عندها لتبين للناس من بعد ذلك أن الذين لم ينزلوا عند مشورتها ولم يأخذوا برأىها فى التوجيه التعليمى قد حبطت أكثر جهودهم كما ذهب السنوات التى قضوها فى التخبط والتحسس أدراج الرياح . وقد رأى لانجفان أنه بما يمين السلطات التعليمية فى قيامها بهذه المهمة أن تشر المقاتلات فى الصحف وأن تعرض الحقائق موضحة بالرسوم البيانية وغيرها حتى يؤمن الناس آخر الأمر بمجدرى التوجيه وقيمتيه .

وهناك أساليب أخرى للتوجيه غير ما ذكرت . فقد سبق أن اتبعت فى توجيه

التلاميذ طريقة علمية تجريبية لطيفة تقوم على أساس من الاقتناع الذاتي بقيمة الاساليب التي تقبل في توجيه التلاميذ .

ومسألة أخرى من المسائل التي تتصل بالتوجيه التعليمي هي التفريق بين الجنسين من حيث نوع التعليم فقد أتى على الناس في مصر حين من الدهر تساموا فيه : هل تعلم الإناث كما تعلم الذكور أم تجعل تعليم البنات مغاير لتعليم الأولاد ؟ ومن قبل كانت هذه المسألة سبباً في أن تقوم في إنجلترا وأمريكا بحوث علمية كثيرة للكشف عما بين الجنسين من فروق وهل الواجب بأن يرتب عليها توجيه تعليمي للبنات يختلف عن التوجيه التعليمي للصبان . والرأى عندنا أن أى توجيه تعليمي في هذه الناحية ينبغي أن يسترشد فيه أولاً بنتائج الاختبارات السيكولوجية من جهة وبالقيم والتقاليد الاجتماعية من ناحية أخرى .

كذلك قد نحتاج إلى التوجيه التعليمي في بعض الحالات الفردية : فقد يشكو تلميذ من أنه لا يفهم الحساب مثلاً أو من أنه لا يستطيع مجازاة زملائه في تفهم دروس القراءة ، عندئذ يجد المربي نفسه يضطر إلى دراسة هذا التأخر الدراسي العام أو الخاص وأن يتقصى النواحي المختلفة في حياة التلميذ كالحالة الصحية والظروف المنزلية وظروف التلميذ في المدرسة وطريقته في المذاكرة وكيفية الإصغاء وقدراته العقلية العامة والخاصة والأكثر تخصصاً واتجاهاته وميوله وعواطفه وكيف تعلم في المراحل السابقة وأيام غيابه وعلاقاته بالمدرسين حتى إذا اكتملت عنده الصورة جعل يتبين العلة في هذا التأخر المشكو منه .

ومن أمثلة ذلك طفلة متأخرة في مادة الحساب قت بدراستها فنبين إلى أن علة التأخر لا تكمن في مادة الحساب ذاتها ولكنها ترجع إلى مدرس اللغة العربية الذي كانت علاقته بالطفلة على درجة من السوء جعلت الطفلة لا تطبق قراءة شيء ما ، فلما عولجت الطفلة ازدادت مهارتها في القراءة واستطاعت فهم المسائل الحسابية ولم تعد تشكو تأخراً دراسياً ، فال توجيه التعليمي هنا يقوم على أساس أن يستعيد الطفل اتزانته وأن يتحسن تكيفه للعملية التعليمية بصفة عامة . ولعله يؤكد لنا أيضاً أن الفرد لا تنقطع حاجته إلى التوجيه التعليمي في أية مرحلة من مراحل العمر المختلفة .

ومشكلة أخرى تدخل كذلك في ميدان التوجيه التعليمي هي :

هل نبحث بأبنائنا إلى المدارس المصرية أم نبحث بهم إلى المدارس الأجنبية ؟
وهذه مشكلة لا يتيسر حلها إلا بعد دراسة أمور كثيرة جداً .

ثم هناك لجوء التلاميذ إلى الدروس الخصوصية من أجل علاج التأخر الدراسي في مادة أو أكثر من مواد الدراسة . والواجب هنا أن يكون العلاج بحيث يسمع للتلميذ باستعادة نموه المستقل واستقلاله الذاتي في أول فرصة ممكنة ولا يتيسر هذا بطبيعة الحال إلا بالنفاهم مع المدرس وولى الأمر .

ومن الحالات التي لا يستغنى فيها عن التوجيه التعليمي ما يقوم به بعض الآباء من إستزادة التقدم الدراسي الذي يحرزه أبنائهم ومن تعجل نحوهم ، كأن يكلف التلميذ وهو يعد في السنة الثالثة الثانوية الاستعداد لإجتياز امتحان الثقافة مثلاً وقد دلتني التجربة والخبرة على أن هؤلاء الآباء لا ينزلون عن آرائهم ولا يستمعون لروسو حين يقول :

من الخير لنا أن نخسر وقتاً في التعليم بدلاً من أن تكسبه .

وصفة القول أن الشخص المشتغل بالتربية وعلم النفس لا بد له أن يقوم بعملية التوجيه في كل مكان ولا بد له من أن يقدر مسؤوليته في ذلك حق التقدير وبعد أن يحض الآباء النصيح لا يتوخى في ذلك إلا وجه العلم والصالح العام .

التوجيه التعليمي ونظام التعليم في مصر .

ينقسم التعليم إلى مراحل على هيئة سلم في قاعه أساس عام مشترك وفي قمته تفرع وتنوع . والتفرع والتنوع يقومان على أساس مكتشفات سيكلوجية عادية هي أن الأطفال الصغار متقاربون في القوة وأنهم كلما كبروا زاد ما بينهم من فروق . فتلاميذ الروضة مثلاً أكثر تشابهاً من تلاميذ المرحلة الإعدادية الذين نجد الفروق بينهم واضحة ملموسة . والفروق لا تكون في الدرجة فقط ولكنها تكون كذلك في نوع المهارات التي تظهر لدى كل فرد . وليس معنى هذا أن مهارة تقرأ أو تظهر بعد إن لم تكن وإنما معناه أنها كانت موجودة ثم ازدادت في الدرجة وعلى كل حال فإن الاختبارات تبين لنا أن ما بين الأفراد من فروق يتزايد في الدرجة والنوع كلما تزايدت الأعمار .

والأمر الذي لا سبيل إلى إنكاره هو أننا إذا بدأنا من الأعمار الصغيرة حتى نصل إلى حوالي سن ١١، ١٢، ١٣، ١٤ وجدنا أن هناك فروقا تظهر وأنه يمكن الاستفادة منها في توجيه سياسة التعليم. وأنا أرى أن المرحلة الأولى يجب أن تنوع فيكون فيها تعليم خاص لمؤلاء الذين يستطيعون مواصلة التعليم فيما بعد وتعليم آخر يختص به الأغنياء جداً أو معاهد خاصة بالأطفال ضعاف العقول. والحق أن هذين النوعين من التعليم قد ورد ذكرهما في القانون رقم ٢١٠ حين نص على أن الأطفال ضعاف العقول يعفون من التعليم العادي وأن على الدولة أن تنشئ لهم معاهد خاصة.

ومن البديهي أن سنوات المرحلة الأولى من التعليم سيختلف طولها في هذا النوع عن طولها في ذلك النوع الآخر.

ثم لننقل من هذا إلى شيء مهم جداً هو: ما الحد الذي ينبغي أن تنتهي عنده مرحلة التعليم الابتدائي. وهي مشكلة تجرنا إلى البحث عن السن الذي نستطيع عندها أن نفرق بين نوع من التلاميذ ونوع آخر منهم وهي دراسة إمكانيات الدولة وميزانيتها وحاجاتها الرئيسية.

ولا يمكن تحديد نقطة انتهاء التعليم الابتدائي تحديداً سليماً إلا على أساس مراعاة هذه الاعتبارات جميعاً وهو أمر ليس باليسير فإنه ليكاد يكون من المستحيل أن نوفق بين إمكانيات الدولة وحاجاتها وميزانيتها وما بين الأطفال من فروق فردية في حل واحد مقبول.

ولكن ما السن المناسبة للتوجيه؟ في الواقع لن يمكننا الإجابة على هذا السؤال بصفة نهائية، ولكن لو نظرنا إلى الموضوع على أن التوجيه يمكن، وأن هناك عدالة فإنه يمكن أن نأخذ نوعاً موحداً من التعليم يصل إلى سن الثانية عشرة ويمكننا أن ننقل هذه السن إلى أسفل أو إلى أعلى لو أخذنا اعتبارات أخرى. فهذا نوع من التلاميذ يمكنه أن يكمل التعليم. وهذا نوع آخر يمكنه أن يكون عاملاً بسيطاً، وهذا النوع الأخير يحتاج إلى تعليم آخر إلى جانب التعليم الابتدائي، وهو الابتدائي الراقى والمهدف منه أن التلميذ في سن الخامسة عشرة أو السادسة عشرة يمكنه أن يخرج إلى المجتمع وعنده حرفة يتكسب منها، ويفهم ماله من حقوق وما عليه من واجبات.

والنوع الآخر من التعليم يؤدي الى تكوين القادة ، وهناك نوع يؤدي الى تكوين الطبقة المتوسطة من الصناع والتجار والزراع وهو القانون الصناعى والزراعى والتجارى. والقادة هم الذين يتلقون التعليم فى أقصى مرحلة ، فى الجامعات . ثم هناك الضباط والجنود . وهكذا نرى هذه التنوعات التى تناسب القدرات التى لدى الأفراد . وفى المجتمع ما يسمح بهذا الاعداد ، فهناك عمليات صعبة ، وهناك عمليات متوسطة وهناك عمليات بسيطة ، أى أن التقسيم الأول يتناسب مع الاحتياجات الاجتماعية ، ولكن لابد الى جانب ذلك من وجود نوع من التعليم متنوع تنوعاً كافياً يسمح بمراقبة هؤلاء التلاميذ . فى تقريره لانج مان ، هناك مرحلة توجيهية وهى حتى سن ١٤ ، ويجب أن يكون بين المجتمع والتلميذ مؤسسة تدرس الفتحاح بين المدرسة والمجتمع . وتعمل عملية فرز بحيث تخبر التلميذ بما هو « فارغ » فى مكان ما . هذا « الهويس » ، لا بد من وجوده ، وهو حق الفرد على الدولة . وهناك أيضاً « الهويس » قبل سن ١٤ وهو المرحلة الاعدادية أو التوجيهية .

نوع التعليم فى هذه المرحلة : يمكن أن تكون هذه المرحلة مشبعة بالتعليم اللفظى النظرى ويمكن أن تكون مشبعة بالتعليم الذى يسمح بالاتصالات الانسانية المتعددة المتنوعة الدراسة النظرية فيها ٥٠٪ فقط من مجموع الدراسات الأخرى . وهناك دراسات عملية متعددة النواحي . والحجرات ليست فصولاً ذات أدراج ، وإنما الفصول هى المعامل والورش والحقول الخ . يدخل التلميذ ويتعلم ثم يكتشف ويكتشف مدرسه له . وهذا النوع فى إنجلترا يسمونه The comprehensive school وبها ٢٤ مدرسة من هذا النوع . ولكن انجازاً لليسها من الإمكانيات المالية ما يمكنها من انتشارها ، وهذا النوع يتطلب مبانى مدرسية من نوع معين . وهذا النوع مدرسة ومختبر . نعلم ونكتشف فيها التلاميذ وفيها حمامات سباحة ومسارح . ولا بد من الناحية العملية حتى يتصل التلاميذ بالمجتمع وزملائهم من الطبقات المختلفة .. وإلى جانب ذلك المعلومات النظرية ، وفى خلال ذلك نكتشف وتكتب ملاحظتنا عن التلميذ . ويصبح هناك كتاب يتنقل مع التلميذ حيثما يسير وحيثما يتجه .

وقبل أن نختتم هذا الحديث نقول أنه لا يمكن فى أى موضوع اجتماعى أن نعطى إجابات نهائية ولكن يمكن رسم خطوط عامة ، ونراعى الإمكانيات البدائية ونراعى إمكانيات الناس ، من ناحية حقوقهم وواجباتهم الى غير ذلك .
وأشكركم والسلام .

الدراسة بطريقة الجماعات

للدكتور محمد جمال صبر
بمعد التربية للعلبات

١ - مقدمة

لقد أصبحت طرق التعليم والتربية التي تتجه نحو تنمية الأساليب الفردية في التفكير والتي تستخدم النشاط الفردي للأطفال مثل طريقة منتسوري وطريقة دالتن وغيرها بما اصطلح على تسميتها « بطرق التعليم الفردية » حاضرة بمفردها عن مسارة حاجات المجتمع والاستجابة إلى مطالب الحياة الحالية والاعداد لها - تلك الحياة التي سيكون سداها ولحمتها التعاون والتضامن والآزر وتضافر القوى التي ينبغي أن تحمل محل التنافس والتطاحن والتضارب وحب الذات والآثرة وكل ما يسود المجتمعات المنحلة من مساوية وآفات اجتماعية .

والذي لا شك فيه أن طرق التعليم السائدة في مدارسنا المصرية - بالرغم من كونها جماعية collective في مظهرها . فإنها تعتمد أكثر ما تعتمد على النظام الفردي في التعليم فن واجبات فردية يطلب إلى التلميذ أدائها إلى دروس فردية يتحتم عليه استيعابها إلى حرمان من الاتصال بالغير وطلاب المعونة منه . والأطفال في مدارسنا إنما يجلسون في الفصل جنباً إلى جنب كأنهم جمع foule لا رابطة تربطهم اللهم إلا مجرد الصدفة التي جمعت بينهم في فصل واحد أو مدرسة واحدة . والمعروف بل والمسلم به عند المدرس وعند التلميذ أن القانونين الأساسيين والسائدين في تنظيم المدرسة والعمل المدرسي هما :

أولاً : على كل تلميذ أن يعمل لنفسه : chacun pour soi .

ثانياً : على كل تلميذ أن يسعى إلى سبق زملائه . بل وإلى تحطيم الغير ليرفع هو ما استطاع إلى ذلك سبيلا Il faut passer devant les autres . وبديهي أن نظاماً هذا قوامه لا يعد الفرد إلا لاجتماع تفضي فيه الأناية وإثبات النفس على الغير والسبل على استغلال الآخرين للصلة الذاتية والمقالات في حب الذات وتسخير

كل ما حول الفرد لاشباع الحاجات الفردية وما يستلحق ذلك من طرق باب الوسائل المشروعة وغير المشروعة للوصول إلى الغاية المرجوة .

والثريية التي يجب أن نشدها ونسعى إلى تحقيقها في البيت وفي المدرسة معاً ينبغي أن تستهدف تنمية صفتين أو خاصيتين من خواص السلوك الانساني طالما ساد الاعتقاد بأنهما متعارضتان ولكنهما في الواقع يتم كلا منهما الأخرى وهما الفردية Individualité والحس الاجتماعي Sens social فكلهما ضروري ولازم لتحقيق سعادة الفرد وخير المجتمع . فعلى المدرسة أن تهيب الوسائل التي تستطيع أن تجمع بين تنمية امكانيات الطفل الذاتية وبين مطالب المجتمع ومثله العليا . والطريقة التي نقدمها قد تكون أصح الطرق التربوية لتحقيق التوازن المطلوب بين تكوين الطفل الفردي وما اختص به من صفات تميزه عن غيره وبين تكوينه الاجتماعي ومسؤوليته نحو الهيئة الاجتماعية التابع لها وإدراكه لمعنى التضامن والتبعية المتبادلة بينه وبين معاصريه ، والتعاون الذي يرغب فيه لا المفروض عليه والذي يوصله إلى ما يمكن أن نسميه العقد الاجتماعي "Contrat social" بينه وبين مواطنيه .

إن كلمة الجماعة - وفي الدراسة بطريقة الجماعات ، تذكرنا بالفرقة الرياضية "team" فدستورها التعاون وببادل المساعدة بين أفرادها بالرغم من تنوع الأدوار التي يقوم بها كل عضو منهم ، فكل لشايط تقوم به الجماعة يستلزم من العضو أن يتنازل عن شيء من فرديته للجموعة ويقدم المصلحة العامة على مصلحته الشخصية ويسعى جاهداً إلى تحقيق الغاية المشتركة التي من أجلها تكونت الجماعة . وهكذا يتضمن العمل في كنف الجماعة عملية مزدوجة : عملية ممارسة الحياة الاجتماعية socialisation وعملية التنوع différenciation أى التفرقة والتمييز بين ما يساهم به كل فرد وما يؤديه من عمل لتحقيق هدف الجماعة المشترك . ويتبقى أن يفهم العمل بطريقة الجماعات على أنه نظام طبيعي للحياة في مجتمع عضوي société organique يشبه نظام الجسم النامي organisme في تأدية وظيفته وأداء كل عضو فيه لوظيفته الخاصة . فالجماعة التي تعمل ليست سوى مجموعة من القوى تتعاون من أجل الوصول إلى هدف معين ترتبط بأهداف أخرى عامة . والجماعة هي التي تهيب السبيل إلى هذا التنظيم والتنسيق وفي كنفها يشعر الفرد بالسلطة الداخلية intérieure التي يخضع لها فينتقلها عن رضى لأنها ليست سلطة فرد بالذات ولكنها سلطة الجماعة التي يحيا ويعمل فيها

لأنها تستجيب إلى ميل خاص في نفسه وتعمل على إشباع وإرضاء حاجة من حاجاته .
وهي حاجته إلى الحياة الاجتماعية . *besoin social* .

٢ - أسس الطريقة السيكولوجية

تحاول التربية الحديثة سواء في البيت أم في المدرسة أن تتجه بطرقها التربوية نحو سيكولوجية الطفل وحاجاته وميوله . ولقد أثبتت التجارب والأبحاث التي قام به علماء النفس والاجتماع منذ سنوات في بلاد متعددة وبوسائل متنوعة أن للطفل حاجيات وغرائز اجتماعية *Instincts sociaux* لا ينبغي تجاهلها أو إهمال شأنها إذا قصدنا إلى تربيته تربية سليمة وإلى تكوينه تكويناً شاملاً كاملاً فالطفل يشعر منذ سن الثالثة بشيء يدفعه نحو الغير ، كما يشعر برغبة ملحة وجائعة في أن يتصل بالآخرين ويخالطهم ويعيش معهم ويشاركهم نشاطهم . ونحن إذا لاحظنا أطفالاً في هذه السن وهم يلعبون مثلاً على شاطئ البحر أو في الحدائق العامة نجد أنه بينما يكون أحدهم جاداً في بناء منزل من الطين أو الرمل يقترب منه طفل آخر لا يلبث أن يمد يده محاولاً مساعدته ومشاركته في عمله وسرطان ما يجلس بجواره وبعد قليل نرى الاثنين يعملان سوياً . وقد ينتهي بهما الحال إلى أن يتشاجرا أحياناً - ولكن هذه الظاهرة ليست في الواقع

سوى أولى المحاولات التي يقوم بها الطفل لتعلم الحياة الاجتماعية *Vie sociale* والمساهمة في عمل مشترك . وتكثر محاولات الأطفال في هذا الاتجاه فيما بين سن الثالثة والثامنة . وعلى الرغم مما قد يصادف الطفل من صعوبات أو إخفاقات وما يظهره من خرق *maladresse* أثناء هذه الفترة من حياته التي يمكن أن لسميها فترة تعلم الحياة الاجتماعية فإن جميع المحاولات التي يقوم بها تعينه على تحقيق تطلعه إلى الحياة التي يشترك فيها مع غيره من زملائه - فهو يتعلم كيف يختار الأصدقاء والأصحاب الذين يقتربون منه في نواحي النشاط المختلفة . ويتعلم كذلك كيف يستطيع التعاون لأداء عمل مشترك فيثبت عنده هذا الميل الطبيعي والتلقائي للحياة الاجتماعية . ويبلغ ميل الطفل إلى القيام بعمل مشترك أشده فيما بين سن التاسعة وسن الثانية عشرة أي قبيل سن المراهقة حيث تقل حدته في هذه المرحلة من مراحل النمو ليعود إلى الظهور مرة أخرى معدلاً ومتخذاً صورا وأشكالاً متنوعة . والذي يمكننا أن نستخلصه من دراسة جماعات الأطفال هو أن حاجة الطفل إلى الحياة الاجتماعية تظهر في سن معينة على أنها إحدى حاجاته الأساسية فلا ينبغي أن تقف المدرسة عند

اشباعها أو تحول دون إرضائها . ثم ان هذه الحياة الاجتماعية قابلة للتعلم "Learning" apprentissage فلا محل للفرع أو للقلق إذا صادف المربون عند الاطفال في سن معينة بعض ظواهر العدوان *agressivité* أو البكائية *Taquinerie* التي تعتبر من المقومات العادية لتعلم الحياة الاجتماعية والتي تخفنى من تلقاء نفسها عندما يتم هذا التعلم .

ولعل أهم ما يبرز لنا مقدرة الاطفال على الحياة الاجتماعية المنظمة في السن ما بين التاسعة والثانية عشرة هي الجماعات التي يكونونها من تلقاء أنفسهم والتي نراها في أحياء كثيرة في المدن وفي القرى . وهذه الجماعات إن دلت على شيء قائما تدل على أن الاطفال قادرون على تنظيم جماعات حقيقية لها كل صفات الجماعة المتماسكة وذلك في غيبة الكبار وبعيداً عن أنظارهم . والشئ الذي يسترعى الانتباه هو تماسك الجماعة التام والروح الاجتماعية القوية التي تربط بين أفرادها . ولكل جماعة تقاليدها وقوانينها ودستورها وتعاليمها ، ويسود التضامن بين أعضائها ويسدون المعونة بعضهم لبعض وقد يصل الحال ببعضهم إلى حد التضحية بنفسه في سبيل الجماعة . أما من ناحية التنظيم الداخلي للجماعة فالتنا تشاهد تدرجاً ظاهراً في الوظائف والأعمال الهامة خاصة إذا دعيت الجماعة لمنازلة جماعة أخرى فنجد القائد أو الرئيس يماونه مساعدون من الأعضاء بعضهم سلمي يتلقى الدفع من غيره والآخر أكثر تحمساً يبدى شديداً من الإقدام والمبادأة في العمل *initiative* ، والذي يجب الإشارة إليه هو شعور السعادة والفخر اللذين يحس بهما الطفل في أعماق نفسه لانيته وتبعيته للجماعة والسرور الذي يغمره إذا أدى عملاً يعود بالنفع على الجماعة أو إذا قام بعمل يتطلب الإقدام أو تحمل المسؤولية أيا كان نوع هذا العمل .

٣ — المدرس وحياة التلميذ الاجتماعية

كلنا يعرف أن الطفل منذ أن يدخل المدرسة وطيلة حياته الدراسية يعلم أن المدرس لا يسمح له أن يمارس حياته الاجتماعية إلا أثناء الفسح ووقت الراحة أما داخل الفصل وأثناء تأديته لعمله المدرسي فإن التعاون وتقسيم العمل بين الأفراد — وهما الدعامتان الأساسيتان للحياة الاجتماعية — فمحرومان عليه . ويعطل المدرس عداده ومقاومته لحياة التلاميذ الاجتماعية بأنه يجب أن يعمل كل منهم وحده بشجاعة دون الانجاء إلى طلب معونة أجنبية ويعتقد أنه لو سمح بالحياة الجماعية فإن الكسالى من

التلاميذ سوف يرداد كسلهم ويزول ما بقي لديهم من نشاط لأنهم سوف يعتمدون على غيرهم ويكتفون بالمساعدات التي يقدمها لهم من هم أكثر استعداداً ونشاطاً وأوفر تمحساً للعمل . ولكن هذه ليست سوى تعلمات نقلها انعرف من جيل إلى جيل ولم يعم الدليل بعد على صحتها كما أن التجارب أثبتت عكس ذلك إذ أن الفصل الذي يقوم فيه التلاميذ المجددون وحدهم بكل الأعمال ويبقى فيه الكسالى دون أى مساهمة أو اشتراك أيا كان نوعه أو قيمته ليس إلا محض وهم وخيال ، والحقيقة أن المدرس بصفته فرداً يمثل السلطة التي تقوم بتعليم الطفل يود أن يكون هو وحده الملقباً أو « البيشة » التي يحتاج إليها الطفل بصفته تلميذاً لكن ينمو ويرتبط . فالمدرس يظهر عداوه لحياة التلاميذ الاجتماعية كما يظهره لكل محاولة من جانب التلاميذ يقصد بها تكوين « وسط » لا يكون هو العنصر الاساسى فيه . والمدرس يقاوم حياة التلاميذ الاجتماعية لأنه كان بالامس طالباً وأصبح مدرساً فتغير بذلك الدور الذي يلعبه : كان خاضعاً أمام صاحب السلطة مطيعاً أمام صاحب الامر . مستمعاً لمن يلقي الدرس . أما الآن فقد أصبح « متحكماً » يود الخضوع له أمراً يود أن يطاع ومعلماً يجب أن يصغى إليه . وكيف تكون الحالة غير ذلك وكيف لا يقاوم بكل قوته كل ما من شأنه أن يحول بينه وبين الإفادة من هذا الوضع . وكيف يسلم بالآ يكون هو السيد « maitre » ، ويسمح لمن هم أمامه أن يكونوا شيئاً آخر غير تلاميذ ، وليس بالعسير تفسير هذا الموقف من ناحية المدرس فقد تعلم في معاهد المعلمين أن رسالته هي التكوين والتشكيل وأنه هو الذى (يعلم) الطفل ويعدده للحياة . فإذا ترك التلاميذ يتعلمون ويعيشون ويكون بعضهم بعضاً ويشتمعون بهذه الرغبة في الحياة *vouloir - vivre* فاعليه إلا أن يحتفى من المسرح فوجوده أصبح (غير ذات موضوع) لذلك كانت حياة التلميذ الاجتماعية تقابل بعداء المدرس لها ومقاومته إياها أينما ظهرت وحيثما وجدت . حقاً لقد سمح المدرس للأطفال بالعب أو النشاط *activité ludique* ولكنه سمح به لأنه طالب إليه ذلك ومع هذا فقد حرم الألعاب التي تحدث الضوضاء وقلل أوقات الفسح والفراغ .

وحياة التلميذ الاجتماعية التي يقاومها المدرس ويظهر لها العداوة تبدو في أجلي صورها في حالات إثارة الشغب التي يعبر بها جماعات الأطفال عن عداوتهم للمدرس - ذلك العداوة الكامنة الذي يترقب القرص للظهور متى وجد لذلك سبيلاً . لحياة التلاميذ الاجتماعية سائرة في طريقها لا تتوقف ولا يمكن القضاء عليها في الفصل فهي تسير

خفية وتحقق عن طريق تبادل الكلام سرّاً أو بصوت لا يسمع وتبادل قصاصات الورق لتقديم المعونة وبوسائل متنوعة ومختلفة منها (الفس) و (التلقين) وتبادل النظرات التي تتم عن الاشتراك في الأثيم . وتظهر بصفة عامة في جميع التيارات الوجدانية التي لا تنقطع أثناء قيام المدرس بالقاء درسه بما يدل على أن الحياة الاجتماعية في الفصل لا تختفي كلية . ونحن لا نستطيع أن نصف حياة التلميذ الاجتماعية بهذه الصورة هل أنها حياة سوية . أما إذا قبل المدرس هذه الحياة وهياً لها الوسائل التي تساعد على تنميتها وذلك بأن يدخل في فصله طريقة العمل والدراسة التي سنتكلم عنها ويشجع التلاميذ على أن يحيا حياة الجماعة بحق .

٤ — الدراسة بطريقة الجماعات

الدراسة بطريقة الجماعات التي يكونها التلاميذ من تلقاء أنفسهم وفي حرية تامة هي إحدى مظاهر التجديد في التربية وإحدى الطرق المتبعة في المدرسة الحديثة أو المدرسة الفعالة كما تسمى أحياناً "Ecole active" . وتطلق تسمية الدراسة بطريقة الجماعات ، على كل عمل مدرسي يتضمن التعاون الحر بين التلاميذ وذلك لاختلافه عن التمارين التي يقوم بأدائها التلاميذ وهم في فصل واحد — كل يعمل لنفسه تحت إمرة المدرس ،^(١) ويعرف الأستاذ Cousinet طريقته الذي أطلق عليها Le travail par groupes ، بأن يكون التلاميذ جماعات من خمسة أو ستة أفراد وتختار كل مجموعة العمل الذي ترغب في أدائه والقيام به ، ويتم العمل الذي اختارته الجماعة بطريق التعاون بين أفرادها . فيساهم كل عضو بما لديه من معلومات ومعارف وخبرات ، ويعاون في إنجاز العمل الجماعي المشترك . والباعث والحافز الدائم على التعاون هي اللذة التي يشعر بها الصانع الماهر عند ما يضع طابعه الشخصي في النتيجة الجماعية . فلا إثرة ولا زهو ولا صلف . فالكل يبذل ما في وسعه لأن عمله سوف يزيد من قيمة العمل الذي اشترك فيه ولا يحوز رئيس الجماعة رضا العاملين معه إلا إذا قدر بجهود كل منهم الشخصي لأن كلا منهم اختار في أمانة وحرية نوع

^(١) Wells - H. E. : Un grand éducateur moderne : Sanderson, directeur du Collège d'Orendle, Paris 1925.

العمل الذي يناسبه ويلتزم نواحي تفوقه،^(٣) وهكذا يدع Cousinet الجماعة تتسكون في حرية تامة وتختار رئيسها في حرية تامة كذلك وتحدد منهجها للعمل بنفسها حسبما يترامى لها ذلك، فدى الاستقلال الذاتى *autonomie* لكل من الفرد والجماعة متسع هنا بقدر المستطاع ويقصد إلى محاولة التوفيق بين تنظيم العمل على أساس التعاون وبين إعطاء الفرصة لتنمية الشخصية الفردية، وكل ما يتميز به كل فرد عن غيره. والمقصود أولاً وقبل كل شيء هو إشعار الطفل بمقدار الإخصاب الذي يناله من العمل في جماعة تعمل جادة في تنفيذ عمل جماعى، وإشعاره كذلك بالفائدة التى يجنيها العمل المشترك إذا وضع كل فرد موارده ووسائله تحت تصرف الجماعة وأنه يتعاون مع غيره إنما يوحد بين مصلحته ومصلحة الجماعة بما يعطى لنفسه من حقوق وما يفرضه عليها من التزامات.

١ - تنظيم العمل المدرسى

يمكن أن يتخذ العمل المدرسى بهذه الطريقة صوراً وأشكالا متعددة تختلف باختلاف سن التلاميذ ومادة التعلم. كما يمكن استخدام الطريقة بعض الوقت أو بين فترات العمل الفردى كما يمكن الاكتفاء بها وحدها ويكون الفصل في هذه الحالة عبارة عن جماعة متماسكة *Communauté* يسمح للتلاميذ أن يختاروا زملاءهم في العمل ويترك لكل منهم الحرية في الانضمام إلى المجموعة التى يرغب العمل فيها وله الحرية في تركها حيثما يحلو له ذلك. وقد يبدو هذا القول غير عملى بالنسبة للفصل وتنظيم العمل ولكن التجارب التى قام بها الأستاذ Cousinet في مدارس المرحلة الأولى في فرنسا منذ ١٩٢٠ حتى الآن أثبتت أنه بعد فترة تردد قصيرة لا مضر منها في أول الامر نجد أن الاطفال قد انضم كل منهم إلى جماعة وتكونت جماعات متناسقة لا تلبث أن يسودها الانسجام والاستقرار. كما شاهد المربي الفرنسى أن الجماعة قد يتغير عددها تبعاً لسن التلاميذ فيتراوح بين ٦ و ٣ في سن التاسعة وبين ٣ و ٤ و ٥ في الاطفال الأكبر سناً وقد يحدث ألا يزيد العدد على اثنين. كما قرر أيضاً أن الجماعة ربما استمرت تعمل سنتين أو ثلاثة في المدرسة الواحدة مما يهيئ للتلاميذ فرصة التعرف إلى بعضهم فيتمكنوا من الاستفادة من قدرات كل فرد منهم وهكذا تصير الجماعة

^(٣) R. Cousinet : Une expérience de travail libre par groupes.

وحدة غاية في القوة داخل المجموعة الكبرى التي يمثلها الفصل أو المدرسة . وغالباً ما يطلق التلاميذ على جماعاتهم أسماء تميزها عن غيرها من الجماعات مثل جماعة النور أو جماعة الفهود أو جماعة الطيور ... الخ .

أما كيف يعمل التلاميذ فيرى Cousinet أن يكون اختيار موضوع الدراسة التي تقوم بها الجماعة من شأنها وحدها فيطلق لأفرادها حرية الاختيار تبعاً لميولهم . ومراكز اهتمامهم كما هو الحال في « طريقة المشروع » ، إذ يجب أن يبرز المشروع الحقيقي من ميول الأطفال ومراكز اهتمامهم ، ولكن لما كان تحقيق هذا الشرط في الفصل ليس دائماً بالامراهين خاصة مع أطفال فيما بين التاسعة والثالثة عشرة . ومرد ذلك إلى تنوع الميول وتشتت الاتجاهات وأن التلاميذ فوق هذا لا يحسنون الاختيار دائماً ويغشون من حرصنا على احترام حرية الاختيار أن يتجه نشاط الفصل بأجمعه نحو مركز اهتمام زائف أو سطحي لا يلبث أن يصبح خلواً من كل مادة أو جوهر — لذلك نرى أنه من المرغوب فيه أن يكون المدرس حاضراً وقت اختيار الجماعة لعملها ولكن ينبغي أن يكون تدخله في كثير من الحذر والفتنة فلا يفرض شيئاً بالذات ولكن يوحى ويوجه وينظم . ويتضمن فن المدرس في هذا المقام أن يكتشف تحت مركز الاهتمام السطحي ميول التلاميذ الحقيقية والحيوية البعيدة العوز ، وبعض الامام بعلم نفس الطفل تعاونه كثيراً في الوصول إلى هذه الغاية .

ونحن نعلم أن الطفل في سن التاسعة وهي سن الدراسة بطريقة الجماعات - يمارس نشاطه في اتجاهين :

أولاً : نشاط الابداع : activité de création ويشمل جميع الاعمال اليدوية التي تتيحها له موارد المدرسة المادية . فالأطفال يصنعون أشياء من الخشب والقش والورق المقوى والبوص والخيزران وينظمون الحقائق ويربون الحيوانات المستأنسة ويقوم النبات بأعمال التدبير المنزلي ، كما يشمل النشاط الابداعي أيضاً الرسم والنقش والحفر ووسائل التعبير المختلفة مثل التمثيل والقناء والرقص وقرض الشعر ... الخ .

ثانياً : وبجانب العمل الابداعي يوجد نشاط اكتساب المعرفة activité de connaissance وهي دراسة الحقائق عن طريق التحليل والبحث عن كيفية تنظيم الاجزاء المختلفة التي يتكون منها الكل ، ، والواقع أن الإبداع والبناء والتحليل

عمليتان مترابطتان لا يمكن الفصل بينهما . فكل نشاط بنائي أو إبداعي يفترض الانتقال من الأجمال globalisation إلى التحليل analyse فهناك قرابة وصلة وثيقة بين التركيب أو البناء أو الإنشاء عن طريق العمل وبين التحليل عن طريق الفكر . وكل ذلك يمكن تقسيم العمل المدرسي على الوجه التالي :

(١) الدراسة العلمية : Le travail scientifique ليس في الوجود ما يجلب اهتمام الطفل ويجذب انتباهه أكثر من الأجهزة الغامضة التي تدب فيها الحياة . فتكون الأولوية لدراسة الكائنات الطبيعية التي اختصت بالحركة التلقائية أي الحيوانات والنباتات ثم يأتي بعدها دراسة الأشياء غير الحية مثل المعادن ثم أخيراً يأتي تجارب المعمل ودراسة بعض الظواهر الطبيعية والكيمياء البسيطة التي تستخدم اليد والعقل معاً والتي تجمع بين النشاط الإبداعي والتعليمي .

ولعل دراسة تاريخ الأشياء وتطورها أي دراسة التغيرات التي طرأت عليها على مر الزمن هو الشيء الذي يستطيع الأطفال فهمه في هذا السن وهذا يجعلنا نضع الدراسة التاريخية في المرتبة الثانية بعد العمل العلمي (الدراسة العلمية) .

(٢) الدراسة التاريخية : Le travail historique . وتفترض معرفة الطفل للأشياء التي توجد في البيئة المحيطة به وقد حصل عليها بموجب حياته فيها . ويمكن تقسيم هذه الأشياء في إطار عام إلى : تاريخ المسكن والأثاث المنزلي ووسائل الإضاءة ووسائل النقل وتاريخ الملابس وتاريخ المأكل ... الخ .

(٣) الدراسة الجغرافية : Le travail géographique وبعد دراسة التغيرات التي طرأت على الأشياء على مر الزمن تأتي دراستها بالنسبة لتوزيعها في بقاع العالم المختلفة فمثلاً بالنسبة للقرية تأتي دراستها الجغرافية : تضاريسها والوسائل التي تربطها ببقية القرى والمدن المجاورة ودراسة المنتجات وأصل الأدوات التي يستخدمها الأهالي ... الخ بعد دراسة القرية أو الإقليم من الناحية التاريخية وذلك بقصد تجنب حارواه جون دبوي من أن تلاميذ المدينة التي يمر بها نهر المسيحي قد دهشوا عندما علموا أن النهر الذي يدرسونه في كتاب الجغرافيا هو نفس النهر الذي يمر أمام بيوتهم .

(٤) أما دراسة الحساب : Le travail arithmétique فالحاجة إليه تبرز وتتموكلها أثار الأعمال التي يقوم بها التلاميذ الضرورية إليه مثل الأعمال اليدوية

أو المنزلية أو صيانة البيت . . . الخ وربما ظهرت عند الأطفال رغبة تلقائية لهذا اللون من النشاط دون نظر إلى تطبيقه . وقد يفكر الأطفال كما هو الحال ، في طريقة المشروع ، في مساحة الأرض المنزرعة وفي حياة الفلاح الاقتصادية ودخله وأمان منتجاته ومشاكل شراء الماشية والأسمدة وصيانة المزرعة وبيع الحيوانات وغير ذلك مما يهيئ الفرص لتعلم مبادئ الحساب والعمليات الرياضية البسيطة . وهكذا إذا وضعت المبادئ فإن تنظيم العمل يكون بالكيفية الآتية :

بعد المدرس ، البيئة ، أو الوسط التربوي الذي سيعمل فيه التلاميذ : مواد أولية وبعض الأدوات اللازمة لعملية اكتساب المعارف والمعلومات كالحشرات وبعض الحيوانات أو النباتات وبعض الوثائق التاريخية . وعدد من السبورات بعدد ما يفترض المدرس تكوينه من جماعات . وبعد الانتهاء من هذا الإعداد يخبر المدرس تلاميذه بأن العمل الفردي قد انتهى تماما وأنه قد أذن لهم بالعمل جماعات ، ولكل منهم أن يختار واحداً من الأعمال التي يحدونها أمامهم . وأن الإرشادات والمواد الأولية موضوعة أمامهم على المنضدة ، ويكون لدى كل مجموعة كراسة للتدوين هي « كراسة الجماعة » وكل عمل للجماعة يكتب أولاً على السبورة ويراجعه المدرس قبل أن يدون في الكراسة ، ويكتفى المدرس بهذا القدر في البداية على أن يمد كل مجموعة بالقواعد المفصلة لكل نشاط على حدة كلما تقدم العمل :

وبعد إعطاء الإرشادات الأولية يبدأ الأطفال يعملون ويعيشون .

وسوف يلاحظ المدرس بطبيعة الحال كثرة الحركة والفضول ولكن لابد للجماعات من أن تتكون وسوف تتكون بسرعة على أساس اللفة وتجاذب الميول النفسية والمشاركة الوجدانية وبحكم المادة أيضا كما سبق أن تكونت في الفصل وعارجه . وسوف يدرك الأطفال سريعا أن « جماعة اللعب » لا يمكن أن تتحول على الفور إلى « جماعة العمل » لأن هذه تتطلب استعدادا يخالف استعداد اللعب ، وأن الجماعة الجديدة لا بد أن يسود جميع أفرادها نوعا آخر من التجانس Homogénéité غير الذي ألفوه اللعب . وقد تفكك الجماعة بنفس السرعة التي تكونت بها . كما قد يستمر عدم استقرارها مدة تتراوح بين ثلاثة أسابيع وأربعة تتغير فيها الجماعة باستمرار . وقد يكون من المستحسن ألا يدخل المدرس في هذه الفترة في تكوين الجماعة وتنظيمها لأنها فترة لها خطورتها وقيمتها إذ أنها تتيح للطفل فرصة الشعور بقيمته كمضو في

هذه الجماعة أو تلك دون غيرها كما يشعر بقيمة من سيتعاونون معه . وتساعد هذه الفترة على ظهور القادة "leaders" وعلى إعادة الثقة لغير الاجتماعيين من الأطفال outcasts وهي فوق هذا وذاك تتيح لكل فرد من أفراد الفصل أن يجد لنفسه مكانا في كنف الجماعة .

٥ — تكوين الجماعات الدراسية

قد يكون التجاذب العاطفي *affinité élective* ذو أثر ضعيف في تجمع الأفراد بقصد القيام بعمل ما ذلك لأن العامل الاساسي الذي يعول عليه في هذا المضمار هو معدل *Rythme* النشاط العقلي والمستوى العام للقدرة والاستعدادات الذهنية وكذلك القدرة على التعاون والاختصاص بنصيب في العمل المشترك . وقد يحدث أن يترك الطفل جماعة لأن مستواه العقلي أعلى من مستواها وينضم إلى جماعة أعلى منها في المستوى العقلي، وقد يترك غيره الجماعة لعكس السبب أي لأن مستواها أعلى من مستواه العقلي . وطبيعي أن تختلف الجماعات في المستوى العقلي والقدرات والمهارات، وليس لذلك من أهمية لأن المدرس سوف لا يقارن علنا بين أعمال التلاميذ الفردية ولا بين أعمال الجماعات . وقد دلت التجارب على أن كل جماعة تبذل قصارى ما في وسعها لإتمام العمل الذي اختارته . وهذا كل ما ينبغي أن نتطلبه من الأطفال في هذا السن .

وسيجري العمل كما لو كان *le collectif* ، السكائن الجماعي ، الذي يتحدث عنه علماء الاجتماع، يعمل بواسطة عناصر اختارها حسب رغبته ونظمها وفق إرادته على الرغم مما يبدو من أن اختيارها كان مجرد الصدفة وسيعمل الجميع في وفاق تام وسوف يزداد إدراك الأطفال لأهمية الجماعات كلما اتخذ العمل شكلا ملموسا وكلما رأى الأفراد أن العمل تقدم معهم زاد ذلك في شعورهم بالوحدة التي تربطهم وفي تقديرهم لقيمة المساعدة التي يقدمها كل فرد منهم للوصول إلى الغاية المنشودة (تحليل نبات أو أجزاء حيوان مثلا) .

٦ — عمل المدرس ومهمته بالنسبة لعمل الجماعات

لم يصبح المدرس بهذه الطريقة في حاجة إلى أن يكون صاحب سلطة لأنه ليس لديه سلطة يمارسها ، كما أنه ليس في حاجة إلى أن يكون حاذقا في إلقاء درسه لأنه ليس

لديه درس يلقيه ، أما الصفات التي تتطلبها الطريقة فهي على وجه العموم الصفات التي يتطلبها الطفل من الكبير الذي يثق فيه ويطمئن إليه وهي الهدوء والصبر والتواضع الذي يجعله يعتذر بعدم المعرفة حين لا يعرف ، والأمانة التي لا تجعله يدعى بأنه صاحب المعرفة الكاملة ، والإخلاص الذي يجعله يترف بأخطائه . والمطلوب من المدرس أن يضع نفسه تحت تصرف التلاميذ ، فلم يعد الأطفال هم الذين يتعاونون مع المدرس ليساعدوه على إلقاء درسه ولكنه هو الذي أصبح مساعداً لهم لكي يعملوا ويعيشوا فالمدرس لا يسيطر عليهم من أعلى منصبه ولكنه يأخذ مكانه في أحد أركان الفصل ويعمل أيضاً ويلاحظ تلاميذه ويأخذ المذكرات ويقوم بعمل الأبحاث ، أي أنه يتعلم كذلك . وهكذا تتحول المدرسة إلى مكان يزاول فيه التلاميذ النشاط الذاتي وتكون مجالاً لتنمية التليذ والمدرس معاً . ويقوم المدرس بتصحيح أعمال التلاميذ التي تقدم له ويحيب على الأسئلة التي توجه إليه ويعطى المعلومات التي تطلب منه فهو لا يعلم إذن بالمعنى المفهوم وإنما يقوم بتقديم المعلومات التي يسأل عنها - وليس عليه أن يعمل على حفظ النظام لأن مشكلته قد اختفت ، وليس عليه أن يحرم شيئاً لأن الأطفال أحرار فيما يفعلون ، وليس عليه أن يجبر الأطفال أو يكرهم على العمل لأنهم يعملون فعلاً فهو ينتظر في هدوء وقت الاحتياج إليه وهو يمثل في نظر الأطفال سنداً وأمناً واستقراراً ومعونة ماثلة أمامهم دائماً .

وعلى المدرس أن يكف عن إصدار أى نوع من الحكم لأن المهم في الواقع ليس قيمة العمل من حيث الكيف ، وواضح أن يتفاوت تبعاً للمستوى العقلي للجماعة والمجهود الذي تبذله كل جماعة في عملها . ولقد أثبت التجارب أن الأطفال يبذلون دائماً أقصى ما في وسعهم من مجهود .

٧ — القيمة التربوية للطريقة

يكاد يكون الإجماع تاماً الآن على ضرورة المساعدة بالجمع بين المجهود الاجتماعي والمجهود الفردي . فلا ينبغي أن يشعر الفرد أن الجماعة تبتله دائماً وأنه يجب أن يعتمد على نفسه في كل شيء وفي كل مناسبة ، والوسيلة المثلى هي أن يؤمن الفرد بأن تنمية مواهبه واستعداداته لا تتم إلا في كنف الجماعة التي تعده وأن التعاون الحر يساعد على تكوين الفردية لأنه ينظم الأفراد ويقلل من الانانية واتخاذ الذات مركزاً

égocentrisme . وان الضغط *contrainte* وحده هو الذى يسرى بين الأفراد ويعوق ازدهار شخصيتهم ويؤدى فى النهاية إلى الأثرة وحب الذات ، ولعل من مميزات التعاون أن يعمل على احلال سلطة الجماعة التى يشترك فيها الطفل محل سلطة المدرس التى تكون دائماً خارجية عن ادراك الطفل ، فسلطة الجماعة هى التى تقود الطفل إلى أن يخضع إلى نظام له فى نظره سبب أو موجب وداع أخلاقى .

إن العمل بطريقة الجماعات هو وحده تربية أخلاقية بمعناها الحقيقى فهو يتيح للأطفال الفرصة ليمارسوا هذه التربية ولاشئ يفضل فى الميدان الاخلاقى الحياة الاجتماعية التى يحياها التلاميذ طول اليوم والخبرة الاجتماعية *expérience sociale* التى تخلفها الطريقة وتعمل على تعديلها وتحسينها . ويكفى أن يضاف إلى هذه الخبرات اليومية من بعيد تعليق فطن للمدرس يبرره ظاهرة أخلاقية هامة . والأطفال يهتمون غالباً بهذا التعليق لأنه تطبيق لواقعة حقيقية . ويتعلم الأطفال عن طريق الحياة الاجتماعية اسداء الخدمات فيما بينهم وتقديم المساعدة والمعونة فى البيت والحياة المنزلية . وتعمل حياة الجماعة على صقل لفهمهم لأن لغة الأطفال غير المصقولة هى عادة لغة سرية وسلاح حرب ضد السلطة سواء أكانت هذه السلطة سلطة القانون أم سلطة المدرس فى الفصل . فإذا توقفت الحرب بين التلميذ وبين السلطة أصبحت اللغة السرية غير ذات موضوع ووالت نحو الزوال .

ويساعد العمل بطريقة الجماعات على تحقيق ذاتية الطفل وكيانه لأن الحياة الاجتماعية تبلغ أشدها فى مرحلة الطفولة الأخيرة قبل أن تظهر علامات التفكك فى سن المراهقة .

فالاطفال يفيدون من كل ما تجلبه الحياة المشتركة للفرد فلاجل أن يرتبط الطفل بالجماعة التى هو جزء منها — كما يقول دوركيم *Durkheim* — لا يكتفى إشعاره بحقيقتها وإنما يجب أن يتعلق بها بكل كيانه ، والوسيلة الفعالة فى ذلك هى أن تنفذ الجماعة إلى نفسه أعنى أن تصبح جزءاً متما لها لا يستطيع الانفصال عنها وإلا انفصل عن نفسه .، وهذه الغاية لا يمكن الوصول إليها — كما يعتقد عالم الاجتماع الشهير عن طريق التعليم وإنما عن طريق الحياة فى كنف الجماعة وتقبل لإلتزاماتها . كما أن الحياة الأخلاقية ينبت جنورها فى كنف الجماعة كذلك وتصل إلى حداثها فى السن التى تبدأ

فيها الحياة الاجتماعية وهي السن التي يصعب فيها حفظ النظام في المدرسة . فحتى سن التاسعة كان حسن الخلق في حياة الطفل يمثل الطاعة والامتثال لأوامر الكبار والتقليل من حب الذات *égoïsme* في صلات الأطفال بعضهم ببعض ، أما بعد سن التاسعة وعندما تظهر الحياة الاجتماعية بمعناها المألوف تأخذ الصلات بين الصغير والكبير وبين الصغار أنفسهم في التعقيد ويتكون لدى الأطفال حساسية خاصة لهذه الصلات تؤدي إلى ظهور الأحكام الأخلاقية .^(١)

والعمل بطريقة الجماعات إذ تتيح للأطفال حياة عادية يعمل على توقف التعارض بين نشاط الطفل في الفناء وأثناء الفسح وبين نشاطه في الفصل . فلا يضطر أن ينتقل عدة مرات في اليوم الواحد من نمط من الحياة الاجتماعية إلى نمط من الحياة الفردية وتصبح حياته دائماً حياة اجتماعية كما تتطلبها طبيعته في هذا السن . ولا حاجة بالتليذ أن يلجأ إلى نوبات الترد والعصيان التي يشاهد المدرسون انفجارها أحياناً في الفصل والتي تعمل على تفكير الصلة بين المدرس وتلاميذه . ولا حاجة بالتليذ أن يلجأ إلى الإدارة والمداينة التي يعتادها التليذ والتي تقلل من شأنه وتجعله يخجل من نفسه . وهو ليس في حاجة إلى كثرة الحركة على مقعده ، وهو يتظاهر بأنه ساكن لا يتحرك لأن له رغبة في الكلام أو الحركة وهما محرمان عليه . وليس في حاجة إلى التظاهر بعدم الكلام وهو يتكلم أو التظاهر بالصمت في الوقت الذي كان يتكلم فيه والمدرس ينظر إليه .

وتقوم الجماعة بدور هام في تنظيم سير العمل فهي عامل من عوامل الاصرار والمثابرة *persévérance* على العمل وإبعاد الكسل الذي من مظاهره فقدان الميل للدراسة وبطء الفهم واليأس الناشئ من عدم التجانس في الفصل الواحد . كل هذه المظاهر تكاد تختفي لأن العمل قد اختاره الطفل في حرية ولأنه انضم إلى الجماعة التي يجد فيها أترابه ومن يستطيع الانسجام معهم .

ومن مزايا الطريقة وهي في ذلك تشترك مع طريقة المشروع ، أنها تقضي على أخطر نقد يوجه للتربية العقلية وهو التجزئة والتقسيم *compartimentage* .

"1" J. Piaget : "Le jugement moral chez l'enfant".

فالتربية لم يكننى بتقسيمها منذ H. Spencer إلى عقلية وأخلاقية وبدنية أقيمت بينها الحواجز والقواصل ولكن التربية العقلية جزئت إلى عدد من المواد أو الفروع التي قيل أنها ترجع إلى أصل واحد . وكان لابد من وقت ليس بالقصير حتى يدرك المربون أن التكوين الانساني « كل » لا يتجزأ وأن التعليم ينبغي أن يعطى على شكل تركيبى Synthétique وليس على شكل فروع تمثلها المواد المختلفة مما يذكرنا بالأساس التي تقوم عليه طريقة مراكز الاهتمام المشهورة لذكرولى Decroly .

ولعل أهم ما يفيد الطفل من الطريقة هو أنه يضع كل اهتمامه وإرادته في كل عمل يقوم به أو يؤديه . وإذا بدا لنا نحن الكبار أن الأطفال بهذه الطريقة يعملون ويدرسون في جو من المرح والراحة دون بذل أى مجهود ظاهر فذلك لأننا نخلط بين الاهتمام intérêt والمجهود effort اللذين هما مظهران من مظاهر ديناميكية الفرد .

وقد يعترض معترض بأن الدراسة بطريقة الجماعات قد تعرض الأطفال إلى ارتكاب بعض الأخطاء في تحصيل المعلومات والحقائق ، ولكن تعرض الأطفال لهذه الأخطاء لن يكون أكثر ضرراً من تعرضهم لها إذا لم يفهموا كلام المدرس فهماً صحيحاً واضحاً . ولكن الفائدة كلها تتركز في اكتساب طرق التفكير السليمة أكثر من استيعاب كمية المعلومات المحفوظة أعني كما قال Piaget اكتساب « الموضوعية في الابتكار والابداع — والمنطق في التفكير » . ذلك لأن التعاون يهيئ فرصة الضبط contrôle المتبادل والسببية ويقوى معنى الموضوعية objectivité التي هي عبارة عن توافق بين العقول كما أنها توافق بين الخبرات . والتعاون يدعم كذلك المنطق إذا قصد بالمنطق التفكير المشترك بالمعنى الاخلاقي .

أما الاعتراض الثاني على الطريقة فهو خاص بحالة بعض الكسالى أو المتباطئين من التلاميذ الذين قد يلجأون كما يظن البعض إلى التواكل والبقاء في المؤخرة دائماً . ولكن يبدو أن التجارب قد أثبتت عكس ذلك وأنهم انقادوا وراء الجمع بسهولة أكثر من تأثرهم بكلام المدرس ونصائحه ، ولعل العمل بطريقة الجماعات هو الوسيلة للقضاء على بعض المساوئ التي لها خطورتها وتتصل بمبدأ التعليم نفسه وأولها الصعوبة التي يلقيها المدرس في تفهم التلاميذ . ولنا حاجة إلى الإشارة إلى البراهين والادلة التي تثبت ذلك وإلى اضطراب المدرس إلى التكرار وإلى العودة إلى ما سبق له شرحه

وإلى كثرة الأخطاء التي يجردها في الواجبات والموضوعات الإنشائية والإجابية في الامتحانات مما يدل على أن التلاميذ لم يفهموا شيئاً أو فهموا عكس المقصود . ومن ناحية أخرى لو افترضنا أن كلام المدرس يمكن فهمه جيداً فإن دروسه ليست كافية دائماً لاستثبات أذهان التلاميذ وإثارة اهتمامهم .

إن الدراسة بطريقة الجماعات طريقة فعالة "méthode active" بطبيعتها ولكنها لا تغني عن كل نشاط مدرسي يجب أن تسام فيه اليد مع العقل وبالتالي فأنها أي الطريقة لاتصلح إلا لمرحلة التعليم الأولى — إن الطريقة تقوم على مبدأ بسيط وأساس سليم وهو أن الإنسان لا يستطيع أن يفهم فهماً جيداً إلا الشيء الذي يبينه بنفسه وفي ذلك تقول مدام "Angéla Médici" في كتابها "Les progrès de l'éducation nouvelle" « وأن هذه الطريقة يمكن تطبيقها في المدارس التقليدية مع مواد الدراسة العادية » .

٨ — نتائج تطبيق الطريقة

لقد قام مكتب التربية الدولي بحيف سنة ١٩٣٤ بعمل استفتاء لمعرفة النتائج الفردية والجماعية للمحاولات التي بذلت في بلاد متعددة لتطبيق الدراسة بطريقة الجماعات "Le travail par équipes" ولقد وصل إلى المكتب حوالي ١٨٧ اجابة صادرة من ٢٧ بلداً من بينها ألمانيا وانجلترا والنمسا وبلجيكا والولايات المتحدة وفرنسا وإيطاليا وبولونيا وهنغاريا الخ... ولقد قتنا بدراسة بعض هذه الاجابات سواء منها ما كانت في صالح الطريقة أو ضدها : (١)

لقد قسم الاستفتاء إلى أربعة أجزاء رئيسية :

١ — وصف الطريقة .

ب — تقسيم العمل بالنسبة لمواد الدراسة .

ج — كيف توصل المربون إلى الطريقة .

د — نتائج تطبيق الطريقة .

"1" Le travail par équipes à l'école.

وقد تضمن كل جزء رئيسى عدة تقسيمات فرعية ، والذي يهمننا من هذه الأجزاء .
بعد أن استعرضنا فيما سبق وصف الطريقة وأوردنا أسسها السيكلولوجية والاجتماعية .
هو نتائج تطبيقها .

وقد قسم الجزء من الاستفتاء الخاص بالنتائج إلى :

(أ) ما يتصل بالمعلومات المكتسبة :

- (١) هل يكتسب التلاميذ قدرأ من المعلومات يفوق أو يوازي أو يقل عن المعلومات المكتسبة بالطرق الأخرى .
- (٢) هل يحصلون على المعارف التى حددتها المناهج فقط أم يريدون عليها ، وما هى هذه الزيادة وما مقدار أهميتها .
- (٣) هل المعلومات المكتسبة بهذه الطريقة لها صفة الثبات مثل التى تكتسب بالطرق الفردية .
- (٤) هل يخشى على التلاميذ من أن يلحق بعضهم بعضاً الأخطاء مثل الحقائق الخاطئة أو التعميم أو المعتقدات الخرافية .. الخ .
- (٥) ماذا فعلت لتلافى هذه الأخطاء .

(ب) فيما يختص بتربية الفكر :

- هل هذه الطريقة تنمى أو تضعف :
- (١) روح القيام بالتجارب .
 - (٢) التفكير المنطقى .
 - (٣) الموضوعية objectivité فى المناقشة .

(ح) فيما يختص بالتربية الأخلاقية :

هل هذه الطريقة تقوى أو تضعف :

- (١) الاستقلال
- (٢) النظام

(٣) التعاون وتبادل المساعدة .

(٤) هل تعمل الطريقة على ضياع وقت الطفل أم بالعكس يكسب وقتاً إذا
عمل في جماعة ؟

وهل يكون العمل أكثر إثارة لاهتمامه إذا كان في جماعة ؟
ما هي مزايا الطريقة ومساوئها بالنسبة للدرس . وفي أي ناحية ؟

إنه من الأهمية بمكان تحديد الهدف الذي استهدفه المربون بإدخالهم و الدراسة
بطريقة الجماعات ، في المدرسة . فما لا شك فيه أنهم كانوا يأملون الحصول على تقدم
ونتايج طيبة في ميدان التربية الاجتماعية والعقلية . أما في الناحية الاجتماعية فيكاد
يكون الاجماع تاماً على أن الطريقة تساعد على اكتساب الفضائل الاجتماعية
اللازمة في مجتمع متماسك ، كما تعمل على تشجيع روح الجماعة عند الاطفال وتعويدهم أن
ينظموا أنفسهم إذا قاموا بأداء مجهود مشترك لأنهم يدركون أهميته للوصول إلى
النتيجة النهائية . والطريقة تشجع حاجة الاطفال إلى العمل المشترك وتربي فيهم حب
التعاون وتقديم المساعدة وتنبث فيهم روح التضامن والتفاهم المتبادل ، كما أنها في
الوقت نفسه عامل هام في تنمية الفرد والجماعة معاً فهي تخلق جماعات قوية صالحة
للقيام بأعمال مشتركة وتخلق مواطنين صالحين للوطن وللإنسانية على السواء .

أما في النواحي العقلية فالتربية تجعل اكتساب المعلومات والمعارف محبباً لنفوس
التلاميذ وتضفي عليها صفة البناء وتجعلها عملية لا نظرية وهكذا تصبح معلومات
مفيدة ، كما أن الطريقة تتيح الفرصة للتلاميذ بأن يعملوا وفق ميولهم وأذواقهم
واستعداداتهم وإمكاناتهم وتثير فيهم الرغبة للتعلم وتساعد على ازدهار شخصيتهم
وتشجع فيه روح المبادرة والإقدام ، وبالاختصار فالطريقة تجعل التعليم ملائماً
لحاجيات الاطفال وتعلمهم كيف يتعلمون "Comment apprendre" .

والجماعة تجعل التعلم أكثر فاعلية وأكثر حيوية لأنها تشجع فعالية الافراد كما
تشجع العمل الإبداعي وتتيح الفرصة للأفعال التلقائية وتبني الثقة بالنفس وروح
التفقد أي الحكم الصحيح على الأشياء .

وأخيراً فإن العمل بطريقة الجماعات هيء الفرصة للتربية الذاتية auto-éducation واستمرار الصلة مع الواقع وحقائق الأشياء .

وأما من الناحية الأخلاقية فإن الحياة في كنف الجماعة التي تسود الحرية والاستقلال فيها أثناء العمل فتساعد على تنمية الشخصية وتكوين الخلق caractère وتعمل على غرس الكثير من الفضائل في نفوس التلاميذ مثل احترام الغير والكرامة الإنسانية والطاعة والنظام وضبط النفس والشجاعة في إبداء الرأي والإحساس بالمسئولية الشخصية .

هذه بعض التقارير والنتائج التي حصل عليها مكتب التربية الدولي .

وقد قننا بحساب النسبة المئوية للإجابات التي في صالح الطريقة أو ضدها :

أولاً : المعلومات المكتسبة : تقرر ٦٤٪ من الإجابات أن التلاميذ قد حصلوا على معلومات أكثر من التي حصلوا عليها بالطرق الأخرى . وأن هذه المعلومات أكثر خصوصية وأغور عمقاً وأطول بقاءً في أذهان التلاميذ ، وقد استوعبوها بطريقة شخصية وإنها أقرب إلى خبراتهم plus concret لأنها في معظم الحالات مشاكل يطلب حلها . وحتى الكسالى وقليل الذكاء من التلاميذ قد تعلموا الكثير بفضل تعاونهم مع زملائهم الأذكياء .

٦ ٢٩٪ من الإجابات قررت أن الأطفال يحصلون على المعلومات التي يحصلون عليها بأي طريقة أخرى من طرق التعليم غير أن هذه المعلومات تكون أكثر دقة ووضوحاً في أذهانهم وأكثر استقراراً . ونقرأ في نهاية الاستفتاء هذه العبارات « نعتزف غالبية الإجابات أن الدراسة بطريقة الجماعات تعطى نتائج حسنة في ناحية اكتساب المعلومات فهي تسهل اكتسابها فيعمل الأطفال وتزداد معلوماتهم وهم راضون كما أن أسائدتهم راضون عنهم » .

أما اكتساب المعلومات التي حددتها المناهج فإن كثيرين عن اشتركوا في الاستفتاء يعترفون بأن التلاميذ يحصلون على معلومات تطابق مناهج الدراسة إذ اتناوب العمل الفردي مع العمل بطريق الجماعات . كما يعترفون أن المعلومات المكتسبة كانت أكثر الساعا دون أن يظهر الإعياء Surmenage على التلاميذ .

وأما من ناحية ثبات المعلومات فإن ٩٨ إجابة من ١٨٧ أى ٥٣٪ يقول أصحابها ان المعلومات أكثر ثبوتاً Solides ، ٤٣ إجابة أى ١٩٪ يقول أصحابها أنها تعادل غيرها فى الثبوت ، ٢٢ حالة أى ١٢٪ يرى أصحابها انها تعادل غيرها فى بعض الفروع فقط ، وفى ١٩ حالة أى ١٠٪ يرى أصحابها انها أقل ثباتاً من غيرها وفى ٥ حالات أى ٢٪ لم يجب أصحابها على الاستفتاء .

ويبدو ان السكل متفق على ان المعلومات أكثر استقراراً (ثبوتاً) إذا تبادل العمل الفردى والعمل بطريق الجماعات لأن الطرق الفردية أكثر صلاحية لبعض المواد عن الطرق الجماعية . والعمل بطريق الجماعات يضمن بالنا كيد ثبات المعلومات لأن التلاميذ يتخذون الوثائق documents أساساً لدراسهم ويناقش بعضهم بعضاً ويناقشون المدرس ويتحققون من المعلومات ويتبادلون النقد والتصحيح .

أما تعرضهم للأخطاء فالاجابة لم تكن واضحة على هذا السؤال ولكننا نعتقد أن يقيظ المدرس ورقابته المستمرة كفيضان بالعمل على تجنب ما قد يحدث من أخطاء كما يمكنه أن يلجأ إلى العمل الفردى أحياناً إذا تكرر ارتكاب بعض الأخطاء .

وأما أن الطريقة تشجع الاستقلال فإن ١٥٩ إجابة أجابت بالإيجاب ، ١٨ بالنفي أو ترددوا فى الإجابة أو امتنعوا عن إعطاء رأيهم ، والاكثرية مجمعة على أن العمل بطريق الجماعات له قيمة كبيرة فى تشجيع الاستقلال indépendance يساعد على تلك المناقشة التى يتعلم منها الطفل معرفة نفسه ويدرك قيمته الحقيقية ويخدم استقلال الآخرين كما يتخذون استقلاله .

وأما أن الطريقة تشجع روح الاقدام والمبادأة فالجميع متفقون على ذلك . وأما التفكير المنطقى فإنه ١٨٢ من ١٨٧ أجابوا بنعم ولكن أبدي كثيرون خوفهم من التلاميذ ذوى الشخصيات السلبية passifs أو المتباطئين lents من أنهم يكتنفون بالاتفاع من أعمال زملائهم الكسالى paresseux يتمددون فى تفكيرهم على الموهوبين الذين يفتحون لهم الطريق .

وأما الروح التجريبية فإن الجميع يقررون أن الطريقة تعمل على إثارتها غير أنهم يقولون أنها تتوقف على نوع العمل وفرع الدراسة وعلى المشاكل التى تواجه التلاميذ

ف عند صفار التلاميذ تنمو الرغبة في التجريب أما عند الكبار في المدارس الثانوية يتوقف روح التجريب على الميول الفردية .

وأما الموضوعية في التفكير . فإن العمل بطريق الجماعات ككل الخبرات مع دنيا الحقائق يحترم الموضوعية لأن الأطفال يتعلمون احترام آراء الغير ويعتقدونها قبل أن يعارضوها . وفي بعض الإجابات يشترط البعض أن يدير المدرس النقاش بين التلاميذ .

نتائج الطريقة في ميدان التربية الاخلاقية

أما التربية الاخلاقية والاجتماعية فان النتائج التي حصل عليها القائمون بالتجربة كانت مرضية إلى حد كبير . ومن الواضح أن تقرير النتائج تختلف باختلاف وجهة النظر النفعية utilitaire أو العاطفية أو الكانثية Kantien - وهنا يجدر بنا أن نحدد أن أدب الاخلاق عند الطفل كما تفهمه التربية الحديثة يتضمن تنمية الفرد من الناحية الجسدية والعقلية والوجدانية والارادية ، كما يتضمن حب الجماعة التي ينتمى إليها الفرد سواء أكانت الأسرة أم المهنة أم الوطن أم الانسانية . والتربية الاخلاقية في هذه الحالة عبارة عن ازدهار شخصية الفرد مع احتفاظه في الاندماج في الجماعة . وإذا كان علماء الاخلاق قد اختلفوا في تقدير موقف الفرد الاستقلالي من الجماعة فان معظمهم متفقون على اعتبار العنصر الأساسي في أدب الاخلاق هو حب الفرد لفرديه ومن يعشون حوله وحبه للجماعات التي هو جزء منها . وإذا كانت المثل الاخلاقية لاتصل إلى أعماق الطفل لأنه غير قادر على تفهمها فان الدوافع الاخلاقية والقوى التي تدفع لعمل الخير ليست سوى والفهم الاجتماعي، Intelligence sociale ويعنى به Dewey القدرة على ادراك وفهم التضامن بين الافراد - وكذلك القدرة الاجتماعية، "pouvoir social" وهي ضبط النفس والتحكم في النزعات . وإذا كان عمل الطفل في جماعة له أثر طيب وفعال في تنمية قواه العقلية فان الفائدة التي تعود عليه في الناحية الاخلاقية لأعظم بكثير ، فالطفل تزداد حساسيته نحو أعمال انداده وأثرابه وإذا أشبع الطفل ميله نحو الحياة الاجتماعية شعر بالسرور والقوة وبالطمأنينة وبنوع من الاكتمال في شخصيته .

إن الحياة والعمل المدرسي عن طريق الجماعات أتاحا لمن أسهموا في استفتاء مكتتب التربية الدولي أن يلقوا نظرا إلى أن الأطفال لاتحدثون عن الخير فقط وإنما يمارسونه عمليا ، والطفل في كنف الجماعة يخضع نزع من الأدب الاخلاقي فيكتسب صفات اجتماعية ذات قيمة عليا ذلك لأن المهم في تربية الاخلاق هو أن

يستطيع الفرد أن يعمل في أمانة وأن يقوم بالتزاماته في كل فرصة وكل مناسبة لا أن يذكر الطفل قائمة الالتزامات الاخلاقية الفردية والاجتماعية وأن يردد المبادئ التي تقوم عليها ولا يفهم منها الكثير .

أما مشكلة النظام هل يتأثر بالطريقة أم لا ؟ فقد قررت ١٤٧ إجابة أن النظام كان مرعيا وفي ٤٦ كان النظام مراخيا . ذلك لأن الطفل وهو يعمل برعى النظام دون ضغط خارجي ونعني بالنظام هنا ليس مجرد الصمت والسكون اللذين يفرضهما المدرس بسلطته وإنما نعني ديناميكية الفصل الذي أحسن تنظيمه بشكل يتيح العمل الحر لكل فرد . والطفل سواء أكان عضوا في الجماعة أم رئيسا لها يدرك ضرورة النظام كما يدرك أن التناسق في الأعمال من أجل الوصول إلى هدف واحد ضروري لأجل تحقيق عمل يكتب له البقاء وهذا يتعلمه الطفل عن طريق الخبرة الحية *Expérience vécue* . أما الشعور بالمسؤولية التي تفهم على أنها عملية تصبح الذات فيها ملزمة بالقيام بالعمل فإن لها مظهرين يتولدان في كنف الجماعة أولهما مسؤولية الفرد نحو نفسه وثانيهما مسؤوليته نحو الجماعة . فالطفل يشعر بأنه مشغول وملزم بأداء عمل اختاره بنفسه من أجل تحقيق هدف مشترك فيصبح مسؤولا أمام نفسه وأمام الجماعة التي هو عضو فيها . وقد قرر ٦٠٪ ممن اشتركوا في الاستفتاء أن العمل بطريق الجماعات ينمي الشعور بالمسؤولية ٢٩٪ ترددوا في الإجابة ١١٪ أجابوا بالنفي .

التعاون

من المقرر أن التربية الحديثة تهدف إلى جعل « الروح الكشفية » *esprit du Scoutisme* تنفذ إلى التربية الاخلاقية في المدرسة ، لجماعة الكشفية يجد فيها الطفل وسيلة لاشباع غرائزه الاجتماعية في الحدود التي تلاءمه والتعاون هو التضامن الذي يقرب بين الأفراد والذي يجعل الفرد متضامنا مع غيره من بقية أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، فهم في تبادل مستمر من حيث اسداء الخدمة وتبادل المصاحبة والمنفعة . والتضامن ليس فكرة الاخاء القديمة ولكنه التبعية المتبادلة بين الأفراد وقد أجمعت الاجابات تقريبا ١٨٥٠ إجابة، على أن العمل بطريق الجماعات ينمي بالذات روح التعاون بين الأطفال، فهم يتكاتفون لأجل تحقيق العمل . ويظهر التعاون بوضوح في تنظيم وتنفيذ العمل المدرسي وبهذا يكون للجماعة قيمة تربوية ذاتية *auto-éducation* .

التنافس . Emulation

التضامن وهو لون من ألوان الالتزام الطبيعي بين الأفراد يعمل على القضاء على التنافس وحب الذات التي تحتل مكانا كبيرا في عقلية الطفل والتي بالقت طرق التربية القديمة في إيمانها قد ضعفت حدتها منذ إدخال العمل بطريقة الجماعات في المدرسة . وبما لاجدال فيه أن نوعا من المناقشة لابد من أن يلعب دورا في الحياة المدرسية . وفي النشاط المدرسي وحتى في الألعاب ، ولكن التربية الحديثة ترى أن هذا الشعور ربما كانت له آثار أخلاقية غير مرضية لأنه يثير روح البغض والحقد كما يثير المبالغة في الثقة بالنفس ، فالتنافس بهذا المعنى لا مجال له في العمل بطريقة الجماعات لأن الرغبة في احراز النجاح على الرغم من كونها قوية ليست رغبة شخصية . والتنافس الذي عملت طرق التربية القديمة على تنميته يجعل كل هم الطفل أن ينال النجاح وأن يحتفظ به لنفسه بدافع الغيرة مما جعل المثل التي تقام على التنافس لا تترك مجالا للتعاون وتبقى الفرصة لأحلال السيطرة مع تبادل العون . أما العمل بطريقة الجماعات ففيه يشعر الأطفال بالسرور لكونهم أعضاء في جماعات ويقوم كل بعمله متسانداً مع غيره . ومساهما في تحقيق الهدف الذي اختاره ورغب فيه وذلك بتقديم العون والمساعدة العقلية والجسمانية ، غير أنه لابد من الإشارة إلى أن هناك أطفالا لا يستطيعون التعاون مع غيرهم حتى في الألعاب ويكون نشاطهم غير منتظم فهم غير قابلين للتكيف مع أي نظام . هؤلاء الأطفال لحسن الحظ أقلية وهم في الغالب حالات مرضية .

وأخيراً فالعمل بطريقة الجماعات يقي الأطفال من الزهو لأن كلامهم يدرك بسهولة مدى مواهبه الخاصة ومواطن ضعفه ، ويدرك مقدراته الحقيقية التي يضعها في خدمة الجماعة .

«الإنانية . أو الآثرة»

يتيح العمل بطريقة الجماعات الفرصة للأطفال للوقوف على الحدود الطبيعية للحرية التي تعطى لهم والتي تنبعث من الحياة الحقيقية . فتعاون الأطفال والحياة ضمن جماعة يعملان على تقويض الميل نحو حب النفس والإنانية لأن الجهود المشتركة يتجه نحو تحقيق العمل الجماعي . وهكذا تتحول المدرسة من مكان يتربى فيه الطموح الشخصي بعد إلى بذل الذات والتضحية ، فالأطفال يتعلمون أن التقدم الجماعي من ضروراته . الكفاح ضد الإنانية .

مزايا الطريقة ومساوئها بالنسبة للمدرس

يبدو أن مزايا الطريقة كلها في جانب تربية الاطفال ولكنها ليست ذات مزايا كبيرة للمدرس ولكن الحقيقة أن للطريقة مزايا كثيرة منها :

أولاً : تنبج للمدرس الفرصة لمعرفة الاطفال وتفهمهم وملاحظتهم أثناء تأديتهم لعملهم في حرية وبطريقة تلقائية ، فيستطيع أن يقتنع تكون شخصية كل منهم ولن يفرق بين الانماط السيكولوجية المختلفة وطريقة كل طفل في العمل كما يفرق بين الطباع والامزجة ودرجة الاجتهاد والمثابرة والميول والاستعدادات ... الخ وبالاختصار يستطيع المدرس أن يكون دائم الاتصال مع تلاميذه وأن يتعاون معهم بما يساعده على توجيههم دراسياً ومهنياً .

ثانياً - لم يصبح المدرس « حارس قطع » ، ولكنه القائد والمرشد الذي يقدم المعونة لكل جماعة .

وأما مساوئ الطريقة فتتلخص في أن العمل بها يتطلب منه جهداً ووقتاً طويلاً فينبغي أن يكون على استعداد دائم لمواجهة كل الاحتمالات وأن يكون واسع الاطلاع كثير المعلومات يستشير زملاءه من المدرسين على الدوام . كما ينبغي أن يعرف تلاميذه معرفة جيدة وأن يكون ذا حساسية خاصة للحياة الجماعية *sens de la Communauté* - وتتطلب الجماعة وهي تعمل منه اهتماماً كبيراً ورقابة مستمرة فعليه أن يعطى لكل مجموعة بل ولكل فرد الايضاحات اللازمة . وهكذا تتطلب منه الطريقة بذل المجهود وتواجهه بكثير من المشكلات التي يتحتم عليه إيجاد حلول لها ، ولكن النتائج والفائدة التي تعود على الاطفال تعوض وتبرر هذا العمل الإضافي وتجعل فيه لذة وممتعة .

محاولة تطبيق الطريقة في المدرسة النموذجية

لقد أتبع لنا أنه نشرف على المسكر للدراسي لمدرسة الاورمان النموذجية سنة ١٩٤٨ الذي عرف بمسكر « سنورس » ، والفكرة التي قام عليها المسكر هي دراسة جزء من مديرية الفيوم حول مركز سنورس . وهذه الدراسة لون من ألوار راحة البيئة التي يعيش فيها غالبية الاطفال المصريين . ويقوم التلاميذ بالدراسة عن طريق

المشاهدة والإتصال المباشر. والزيارات وجمع المعلومات وتدوينها... الخ.

وقد أمضينا حوالي عشرة أيام في المعسكر مع تلاميذ السنة الأولى الثانوية وأعمارهم تتراوح بين ١١ ، ١٤ سنة وكان عددهم حوالي ٦٠ يكونون فصلين كاملين. وقد قسم كل فصل إلى مجموعات عدد كل منها ٦-٧ وعهد إلى كل مجموعة تحت إشراف أستاذ بدراسة منطقة من المناطق التي تقع حول إحدى القرى المجاورة. وكان على المجموعة لكي تقوم بالعمل على الوجه الأكمل أن تبدأ بزيارة تمهيدية للجهة المطلوب دراستها. وكان كل فرد يقوم بجمع ما يستطيع جمعه من المعلومات والوثائق في ساعات النهار الأولى، ثم تجتمع المجموعة بعد الظهر ويتناقش أفرادها فيما مر عليهم تمهيداً لكتابة التقارير اليومية. وقد خصص اليوم الأخير لكتابة التقرير العام لكل مجموعة.

أما تكوين الجماعات فقد راعينا فيه بقدر الامكان استعدادات الأطفال وميولهم ومستواهم العقلي وذلك للأسباب الآتية :

أولاً : لما كان التلاميذ لم يعتادوا هذا اللون من العمل فلم يكن في استطاعتهم أن يكونوا جماعات منظمة إذا تركت لهم الحرية ليكونوها.

ثانياً : من المقرر أن العمل يسير سيراً حسناً إذا كان تقسيم الجماعات تبعاً لتقارب الطباع والأمزجة مما يجنب سوء التفاهم الذي قد يهدد الانسجام الداخلي بين أفراد الجماعة.

ثالثاً : كان رئيس الجماعة يعينه أساتذة الفصل تبعاً لاستعداداته وصفاته الشخصية ، وكان زملاؤه يرضون دائماً عن هذا الاختيار.

وكان بين يدي كل تلميذ كراسة للتعليمات وشرح مبدئي لطريقة السير في الدراسة وإرشادات يقصدها توجيه الدراسة ولقت نظر الأطفال إلى الحقائق التي يراد اكتشافها وتوجيه المشاهدة واستئثار المقارنات المفيدة... الخ كما طلب إليهم أن يستخدموا وسائل التعبير المختلفة تبعاً لإمكانات كل فرد لتوضيح المشاهدات المجردة.

وقد استمرت الدراسة طوال تسعة أيام من الصباح إلى المساء وقبل العودة بيوم قدمت كل مجموعة عملها في اجتماع عام وكان يقرأه رئيسها ، وقد حضر الاجتماع التلاميذ والمدرسون وكان من حق كل تلميذ أن يتدخل ليطلب تفسيراً أو يصحح فكرة

أو يقص مشاهدة شخصية محددة بالنسبة لنقطة أثرت، وقد كانت هذه الجمعية العمومية، ميداناً للممارسة النقد تحت إشراف المدرس « رئيس الجماعة، الذي كان لا يتدخل إلا عند الاقتضاء والضرورة القصوى. وقد قامت الجمعية العمومية بعدة تصحيحات وإضافات وتنسيقات بين الدراسات التي تمت — وكتب العمل المشترك لكل مجموعة في «كراسة المجموعة» على صورة تقرير أخذ شكلاً ثابتاً للنتائج التي حصل عليها. وكانت التقارير مصحوبة غالباً بالصور والرسومات والعينات لكل الأشياء التي شاهدها التلاميذ كأشكال الحشائش والنباتات والفواكه والهور والحشرات وغيرها. وقد عدنا من المعسكر الدراسي محلين بمحصول دراسي ثمانية من القرى يمثل كل منها ما وصلت إليه المجموعة من حقائق ومعلومات.

ولقد قرر المدرسون المرافقون للتلاميذ أن هؤلاء قد حصلوا في أسبوع واحد على متاع من المعلومات في شتى الموضوعات كانوا يمتنون فيه شهراً كاملاً للحصول عليه بالطرق التعليمية الأخرى. ولقد كان تنظيم العمل المدرسي بطريقة الجماعات خصباً ومثمراً بالنسبة للنتائج التي حصلنا عليها. غير أن هذه التجربة أتاح لنا أن نقدم بعض التحفظات على استخدام الطريقة.

لقد كانت الفرق واضحة بين المعلومات في مواد الدراسة المختلفة، فهناك مواد أو فروع للدراسة كانت أكثر صلاحية من غيرها في تطبيق الطريقة، ونحن نستطيع أن نقول بأن العمل بطريقة الجماعات يصلح بالخاص للثقافة العملية والثقافة الفنية والجماعية التي تؤدي إلى النشاط الإبداعي، وهي تلائم العمل المدرسي في فروع الدراسة المحسوسة لأنها تسهل إلى حد كبير عملية تمثيل المعلومات. ولكنها تبدو أقل ملاءمة لفروع الدراسة المجردة غير المحسوسة. ففي دراسة الرياضة واللغات الأجنبية مثلاً يعطى العمل الفردي نتائج قد تفوق نتائج العمل الجماعي. أما اللغة القومية فقد قرر المدرسون أنهم شاهدوا تقدماً ملحوظاً في اتساع معلومات التلاميذ وفي المفردات وطرق التعبير وخاصة في التعبير الحر التلقائي.

وأخيراً فقد كان لكل مادة نصيبها من النتائج التي حصل عليها التلاميذ وكانت نصيب الأسد للعلوم الطبيعية وأتى بعدها المواد الاجتماعية ثم اللغة العربية.

تطور التعليم الابتدائي في مصر

للدكتور أبو الفتوح رضوان
الأستاذ المساعد بمعهد التربية المعلمين

تأثر التعليم الإلزامي المصري تأثراً كبيراً بالعوامل الثقافية التي مرت بها مصر في تاريخها الحديث . وإن تاريخ التعليم الابتدائي ليعكس بوضوح هذه المؤثرات الثقافية ويمكن أن يميز المراحل الآتية في هذا التطور .

فترة الجهود الفردية إلى ١٨٨٩ :

يرجع إنشاء إدارة حكومية خاصة بالتعليم في مصر إلى سنة ١٨٣٧ حين أنشئ ديوان المدارس . ولم تكن غاية الدولة في ذلك المصير نشر التعليم بين أفراد الشعب ، بل كانت غايتها تعليم طبقة من الخاصة ترتكز عليهم حركة إدخال المدينة الحديثة إلى البلاد . ولذا عني الديوان بالتعليم الخاص أو العالي أولاً ونال التعليم الثانوي والابتدائي من العناية بالقدر الذي كان يكفي لتزويد المدارس العالية بالطلاب أو دواوين الحكومة بالموظفين الذين يقرأون ويكتبون .

أما التعليم الشعبي فلم يلق عناية ما من الدولة بل ترك للمجهودات الخاصة كما كان قبل العصر الحديث ، فكان يتم في الكتائب التي يفتحها في المدن والقرى بعض الفقهاء كوسيلة لكسب العيش ، ويلتحق بها الأطفال ليحفظوا القرآن . وقد كان بعضها ملحقة بالمساجد والأضرحة وبعضها الآخر في مداخل بيوت الفقهاء .

ولقد حددت الثقافة الإسلامية كما خرجت من عصر الاتراك والمماليك المستطيل منهج الدراسة في هذا التعليم الشعبي . فغلبت عليه الصفة الدينية إذ كان يقوم على القرآن لا غير . أما تعليم القراءة والكتابة فلم يكن يعني به لذاته بل كوسيلة لحفظ القرآن ويتم في سياق عملية الحفظ ويهمل حيث يمكن حفظ القرآن بغير تعليم للقراءة والكتابة .

أما الحساب فلم يكن يعلم مطلقاً . ومن هذا يظهر تأثر هذا التعليم في هذه المرحلة الأولى بثقافة المصور الوسطى الإسلامية . ولما كان النص مهماً في القرآن فقد قام

هذا التعليم على الحفظ والاستظهار والنسك بالحرف ، واعتبر التحريف جريمة لأنه يمس كتاب الله فاشتدت العقوبات عليه وكانت عقوبات بدنية قاسية . وقد كان هذا المنهج الديني من التأصل في أهل البلاد حتى أنه نقل نقلا في المدارس الابتدائية الخاصة التي أنشأها محمد علي فلم يخرج منها عن القرآن والدين والفرائض والكتابة والقراءة مع مبادئ النحو والصرف . وقد بلغ من تأصل هذا المنهج في العقيلة المصرية حينئذ أن كان الناس يقبلون على هذه الكتاتيب المتأخرة باختيارهم على حين يفرون فراراً من المدارس الحديثة التي أنشأتها الدولة ، ومهما قيل من أن ارتباط المدارس الحديثة بالجندية كان سبباً في عزوف عامة الشعب عنها فإن قرب منهج الكتاتيب الديني من نفوسهم كان سبباً في إقبالهم على هذه الكتاتيب . وهكذا وجد ازدواج التعليم الابتدائي فدارس أولية قديمة لا تؤدي إلى أي تعليم أعلى ، ومدارس ابتدائية حديثة تفتح المجال أمام خريجها إلى المدارس الثانوية والعالية .

وبقي الحال في هذا التعليم الشعبي على هذا المنوال طوال المدة من ١٨٣٧ إلى سنة ١٨٨٩ — أي بقي دينياً ومتروكاً للجهود الفردية دون تدخل من الدولة . ولم تبد الدولة عناية بهذا التعليم طول هذه المدة إلا في مناسبتين ، الأولى سنة ١٨٦٨ حين أصدر مجلس النواب قراراً بوجوب إلمام أعضاء المجلس بالقراءة والكتابة في بحر ١٨ سنة ووجوب إلمام الناخبين بها بعد ٣٠ سنة ، وما تبع ذلك من صدور أمراء حال في سنة ١٨٦٩ يجعل كل الكتاتيب في القطر خاضعة لتفتيش نظارة المعارف ولم يعمل بهذا الأمر نظراً لعدم وجود المفتشين اللازمين لهذا الإشراف خصوصاً بعد وفاة دوربك في سنة ١٨٨٠ .

والمناسبة الثانية كانت في سنة ١٨٨٠ حين اشتد الشعور الوطني نتيجة للتدخل الأجنبي في شئون البلاد مما حدا بناظر المعارف حينئذ إلى اقتراح قيام الدولة بفتح المدارس الابتدائية الشعبية في جميع أنحاء القطر قراء ومدته ، ثم أتى الاحتلال البريطاني في سنة ١٨٨٢ ففضى على المشروع .

فترة الاحتلال من ١٨٨٩ إلى ١٩١٠ :

بدأت حكومة الاحتلال بعد سبع سنوات من قيامها في سنة ١٨٨٢ تشعر بأن من واجباتها الإشراف على التعليم الشعبي فأصدر مجلس النظارة قراراً في سنة ١٨٨٩

بأن تحال على نظارة المعارف جميع الكتاتيب التي كانت تابعة لديوان الاوقاف وكان عددها ٦٥ كتاباً . وكان هذا أول حلقات هيمنة الدولة على تعليم عامة الشعب وأول شعورها بهذه المسؤولية .

وفي سنة ١٨٩٧ قررت الحكومة منح إعانة الكتاتيب التي يرضى أصحابها أن تخضع لفتيش نظارة المعارف وتبني إرشاد المفتشين . وكانت إعانة بسيطة تتراوح بين ١٠ و ١٥ قرشا عن كل تلميذ وبين ٢٠ و ٣٠ قرشا عن كل تلميذة، وتقسم الإعانة بين الفقيه والعريف بحيث يأخذ الفقيه نصف العريف .

ويظهر أن الادارة الانجليزية لم تكن جادة في نشر التعليم بين طبقات الشعب فحسرت نشاطها التعليمي في أضيق الحدود ، فبعد أربع عشرة سنة من تظاهرها بالاضطلاع بمسؤولية نشر التعليم الأولى بين أفراد الشعب أى سنة ١٩٠٣ لم يكن تابعا لنظارة المعارف من الكتاتيب إلا ٩٣ كتابا (أى زيادة كتابين اثنين عن كل سنة على ما استولت عليه من ديوان الاوقاف في سنة ١٨٨٩) بها ٥١٦٦ تلميذاً . وكان عدد الكتاتيب التي استعقت الإعانة ١٥١٢ كتابا بلغت جملة إعانة النظارة لها ٦٧٥٢ جنيا أى بمعدل أقل من خمسة جنيهات لكل كتاب . وبعد سبع سنوات أخرى أى في سنة ١٩١٠ بلغت كتاتيب النظارة ١٤٤ كتابا وبلغ عدد الكتاتيب الالهية المعانة ٣٦٤٤ كتابا .

ثم إن الكتاتيب الثلاثة والتسعين التي كانت تابعة للوزارة في سنة ١٩٠٣ لم تكن حسنة التوزيع بل كان ٧٥ منها بالقاهرة و ٨ بالوجه البحري و ١٠ بالوجه القبلي . وكان معظمها في أماكن آيلة للسقوط غير محمية . ومعظمها بلا حوش ولا مرحاض . وكان منها ٦٥ كتاباً يحتوي كل منها على حجرة واحدة فقط .

وعرقلت الإدارة الانجليزية التعليم الشعبي بطريقة أخرى فقد كان التعليم بتلك الكتاتيب الحرة بمصروفات تتراوح بين قرشين وخمسة عشر قرشا، وقد كان ٨١٪ من تلاميذ كتاتيب النظارة يدفعون المصروفات و ١٩ ٪ مجاناً وكان هؤلاء من أقارب الفقهاء والعرفاء لا غير .

واستبقت النظارة نفس المنهج الديني الضيق الذي انحدر إلى هذه الكتاتيب

من عصور التأخر الاسلامي، فقد كان هذا المنهج حتى سنة ١٩١٠ لا يخرج عن القرآن الكريم والدين وخصص لها ١٣ حصة في الاسبوع، والمطالعة والاملاء والخط وخصص لها ١٥ حصة في الاسبوع، ومبادئ الحساب وخصص لها ٥ حصص في الاسبوع. وهذا من سياسة الاحتلال.

وقد جاء في تقرير النظارة عن هذه الكتائب أن التعليم فيها أدى إلى انتشار البطالة والتسول لأن التلاميذ يبقون فيها إلى سن متقدمة تخلصا من الجندية ثم يتركونها وهم عاجزون بحكم سنهم عن تعلم شيء من الزراعة أو الصناعة على حين أن التعليم الديني الذي تعلموه في المدرسة لا ينفعهم في كسب قوتهم فيصرفون إلى التسول والإجرام. وتقادياً من هذه النتيجة فكرت النظارة في إلحاق بعض التلاميذ على سبيل التجربة بالورش الأميرية يقضون فيها نصف النهار ليتعلموا الصناعة ولكنها لسبب ما لم تستمر في هذه التجربة مع أن تقارير ناظر الترسانة وناظر المطبعة الأميرية وناظر الورش الحربية كانت كلها مشجعة على المضي فيها.

وأخيراً لم تمن النظارة بإعداد المعلم الذي يرجى على يديه صلاح هذا التعليم فلم تفتح أول مدرسة للمعلمين إلا في سنة ١٩٠٤ وكانت مدة الدراسة فيها سنة واحدة، مما يدل على عدم جدية المشروع.

ومن هذا يتضح أن الدولة وإن كانت قد بدأت تقوم ببعض مسئولياتها في نشر التعليم الشعبي، إلا أنها لأسباب تتعلق بطبيعة الاستعمار الذي كانت تزرع تحته لم تكن جادة في المحاولة ومن ثم لم تأت بخير كثير.

فترة الإدارات المحلية من ١٩١٠ إلى ١٩٢٤ :

صدر قانون مجالس المديرية في ١٩٠٩ وكان لها حق فرض ضريبة خاصة بالتعليم فأخذت المجالس في فتح الكتائب على نفقتها فانتشرت الكتائب في القرى والمراكز.

وكان نظارة المعارف أرادت تحت الإدارة الإنجليزية أن تحد من نشاط المجالس في إنشاء المدارس فكلفت كل مجلس مديرية لإعانة المدارس الأهلية الواقعة في دائرته واقتصرت الوزارة على التفتيش العلى. وقامت مجالس المديرية أيضاً بإنشاء

عدد من مدارس المعلمين والمعلمات تحسينا لنوع المعلم الذى كان يقوم بتعليم أبناء الشعب فى الكتاتيب .

وفى أثناء الحرب العالمية الأولى أرادت السلطة الانجليزية أن تضمن عدم انتقاض الشعب المصرى عليها فى وقت كانت أشد ما تكون حاجة إلى تعاونه ، وكانت تعلم حريق الشعب بسياساتها التعليمية ، فهمت بعمل بعض الإصلاحات فى التعليم الأولى الشعبى . فمن ذلك تحويل الكتاتيب إلى مدارس أولية ذات أربع فرق فى سنة ١٩١٦ مع الاحتفاظ بالمصروفات وإنشاء المدارس الأولية فى نفس السنة . ومنه تشكيل لجنة فى سنة ١٩١٧ لإصلاح التعليم الأولى وتعميمه . وقد قدمت اللجنة تقريراً قياً رسمت فيه خطة شافية لتعميم التعليم الأولى فى فترة معقولة . ومع أن اللجنة قد ألقت معظم العبء على مجالس المديرية ، فإن الوزارة طوت المشروع بحجج مالية والغالب أنها لم تكن صادقة النية وأن إعلان المشروع كان لأغراض استعمارية .

وهكذا تنتهى هذه الفترة أيضاً دون أن تضطلع الدولة بمسئوليتها فى تعميم التعليم الأولى ، ولكن جهود الإدارات المحلية قد عوض الامة بعض الشيء عن تقاعس الحكومة . فلم تأت سنة ١٩٢٤ إلا وكانت مجالس المديرية قد أنشأت ٧٦٥ مدرسة أولية كان يتعلم بها ٨٠.١٧٢ تلميذ وتلميذة وهو رقم لم تبلغه انشاءات الوزارة إلى ذلك التاريخ . وكذلك أنشأت مصلحة السكك الحديدية ٧٨ مدرسة لأبناء عمالها . كما أنشأت مصلحة خفر السواحل ثمانى مدارس .

وفى هذه الفترة بدأ منهج المدارس الأولية يخرج قليلا ولأول مرة عن النمط الدينى التقليدى الذى غلب عليه عدة قرون . وذلك أن العلوم الحديثة بدأت تجد طريقها اليه فوجد علم الصحة فى سنة ١٩١٣ . كما زيدت دروس الاشياء والرسم والجغرافية فى سنة ١٩١٦ . ومع ذلك لم يخصص لهذه العلوم الحديثة إلا قدر يسير من الوقت لم يزد على حصة واحدة فى الأسبوع لكل منهما . ولأن المنهج على أنه حيث لا يوجد معلمون يستطيعون تدريس الرسم والجغرافيا فخصص الحصتان التخصصان لها للخط . ومعنى هذا أن ذلك التجديد فى المنهج لم يكن له نتيجة عملية كبيرة .

فترة الحركة القومية والاستقلال من ١٩٢٤ إلى ١٩٤٤ :

لما صدر دستور سنة ١٩٢٣ نصت المادة التاسعة عشرة منه على أن التعليم الأولي إلزامي للبصريين من بنين وبنات وهو مجاني للجميع . وهذا أول نص في تاريخ التعليم المصري على أن للتعليم الأولي إلزامي تعد الدولة نفسها مسئولة عنه . وقد كان هذا الاتجاه نتيجة لبقطة الشعور القومي التي تربت على النضال ضد المستعمر كما كان نتيجة لإيجاد النظام الديمقراطي الذي لا يقوم إلا على رأى عام متنور ولا تنور إلا بالتعليم .

ومنذ سنة ١٩٢٤ توالى مشروعات تعميم التعليم الأولي وتوالى انشاء المدارس والمكاتب العامة بأسماء مختلفة . كما زيدت سنوات هذا التعليم إلى ست سنوات ثم انقصت إلى خمس (١٩٣٠) وأتبع فيه نظام نصف اليوم طلباً للاسراع في نشره ثم عاد إلى نظام اليوم الكامل (١٩٣٥) . وتوسعت الوزارة في انشاء مدارس المعلمين والمعلمات لتجد حاجة هذا التوسع منهم ومنهم ثم أنقص عدد هذه المدارس ثم زيد . وفرضت الإلزام في جهات ومساهلت في جهات أخرى لا تتسع مدارسها للمتمسك به .

والمهم هو أن اهتمام الحكومة بلشر التعليم الإلزامي وتعميمه وإخلاصها في ذلك أصبح حقيقة واقعة في هذه الفترة من تاريخنا وإن كانت لم تستطع تحقيق هذه الغاية بعد لأسباب منها ما يتعلق بعدم القدرة المالية ومنها ما يتعلق باطراد زيادة عدد السكان ومنها ما يتعلق بقوى الاقطاع التي كانت تعمل طول الوقت جادة في منع انتشار التعليم ، ومنها ما يتعلق باستمرار أثر سياسة عهد الاحتلال .

وفي هذه الفترة تحددت فلسفة التعليم الإلزامي على أساس ديمقراطي ، فلم يعد غرضه مجرد دعو الأمية ، بل تثقيف أبناء الشعب تثقيفاً تاماً يرفع من مستوى حياتهم وحياة الأمة ، وبرزت فيه فكرة التربية الوطنية .

وانعكس هذا كله في مناهج التعليم الإلزامي ، فأضيفت إلى المنهج المواد ذات

الطبيعة الوطنية والقومية كالأخلاق والتربية الوطنية والتاريخ ومبادئ العلوم والتربية البدنية .

وفي سنة ١٩٤١ اتجهت الوزارة إلى توحيد منهجى التعليمين الأولي والابتدائي كخطوة في سبيل توحيد التعليمين في المستقبل تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص ، كما رأت أن تتحمل مسئولية إدارة التعليم الإلزامي والانفاق عليه كاملة دون مجالس المديرية وغيرها من السلطات الإقليمية .

واتجهت الوزارة بالتعليم الإلزامي في هذه الفترة وجهة عملية تقوم على ترغيب النشء في العمل في البيئة التي نشأ فيها ، وأنشأت لذلك المدارس الأولية الريفية سنة ١٩٤٣ وأدخلت الزراعة والصناعات الزراعية في منهجها .

ما قبل الثورة من ١٩٤٤ إلى ١٩٥٢

هذه الفترة هي استمرار للفترة السابقة لها من حيث تأثير تاريخ التعليم الإلزامي فيها باليقظة القومية والاتجاهات الديمقراطية في التعليم . فأولاً ألغيت المصروفات المدرسية بالتعليم الابتدائي فزال الأساس الوحيد الذي كان يقوم عليه ازدواج التعليم في المرحلة الأولى واختصاص عامة الشعب بنوع خاص من التعليم الأولي . وثانياً إزداد الشعور بالمساواة والعدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص في التعليم ، وقد ترتب على هذين الأمرين انتهاء الازدواج في تعليم المرحلة الأولى وأصبحت المدرسة الابتدائية الإلزامية مدرسة موحدة للجميع ، وتوحد منهجها لجميع المواطنين . وكان هذا على الورق إذ ظل هناك نوعان من المدارس في الواقع .

عهد الثورة من ٢٣ يولييه ١٩٥٢ .

وضعت سياسة بعد ٢٣ يولية سنة ١٩٥٢ ترمي إلى تحقيق تعميم التعليم الإلزامي في عشر سنوات بافتتاح ٣٠٠ مدرسة كل عام ، والتي الازدواج عملياً في مدارس المرحلة الأولى فأصبح هناك نوع واحد من المدارس الابتدائية لجميع الأطفال .

وزادت الناحية الاجتماعية والشعبية في المناهج واتجهت الدراسة وجهة عملية ينتظر

أن يكون لها أثر في الحياة الاجتماعية والسياسية في البلاد. وخفت وطأة الامتحانات في التعليم الإلزامي كثيراً عن ذي قبل .

ومع ذلك فإن التوسع الكبير الفجائي في التعليم الإلزامي من تحسن المناهج في هذه الفترة لم يصحبه — ولا ينتظر أن يصحبه في المستقبل القريب — تحسن في نوع التعليم نظراً لأن برنامج إعداد المعلمين لم يساير زيادة حجم التعليم وتحسن نوع المنهج . فبرامج مدارس المعلمين العامة ما زال تقليدياً لا يساعد المدرس الناشئ على اتباع طرق التعليم الحديثة ولا على فهم طبيعة العملية التعليمية في المرحلة الأولى . هذا إلى أن الوزارة قد اضطرت هذا العام وستكون أكثر اضطراباً في السنوات القادمة إلى تعيين معلمين لم ينالوا أى قسط من الإعداد للهيئة . على أن الوزارة في الوقت الحاضر مجادة في رفع مستوى معلم المدرسة الابتدائية وهي تعمل في ذلك بمفردها حيناً وبالتعاون مع الهيئة المصرية الأمريكية المشتركة لشئون التعليم أحياناً أخرى .

والخلاصة أن الفترة الأخيرة من تاريخ التعليم الإلزامي قد عادت على هذا التعليم ببعض المزايا :

١ — زيادة عناية الدولة بهذا التعليم وإعطائه الأسبقية على غيره من أنواع التعليم وزيادة قسطه من ميزانية الوزارة وهو اتجاه جديد تماماً .

٢ — وضع سياسة ثابتة ترمي إلى تعميم هذا التعليم في مدى عشر سنوات، وليس هذا النوع من التفكير الجديداً فقد سبقته محاولات من هذا النوع في الفترات السابقة ولكن الجديد أن هذه السياسة قد اقررت بالتنفيذ الذي أدى إلى التوسع الفعلي ابتداء من هذا العام .

٣ — العناية بالنواحي الاجتماعية والشعبية في المناهج .

٤ — التخفيف من وطأة الامتحانات فأعفيت منها فرق وزال جودها في الفرق الأخرى .

٥ — توحيد التعليم في المرحلة الأولى بصورة فعلية فأصبح يوجد مدرسة أولية إلزامية واحدة لجميع المواطنين .

٦ — فتح باب المدارس الإعدادية والثانوية لجميع تلاميذ المدارس الإلزامية بعد

إلغاء ازدواج التعليم الابتدائي وكان تلاميذ المدارس الالزامية في الماضي محرومين من دخول المدارس الثانوية .

٧ - وجهت عناية كبيرة لإعداد المعلمين وتدريب من في الخدمة منهم .

مستقبل التعليم الإلزامي :

مفردى العرض السابق لتطور التعليم الإلزامي أن جهداً كبيراً قد بذل لتحسين هذا التعليم خصوصاً في السنوات الأخيرة وبوجه أخص منذ قيام ثورة يولييه سنة ١٩٥٢ ، على أن مجال التحسين فيه ما زال متسعاً . وهذا التحسين يجب أن ينصب على نوع التعليم الابتدائي بعد أن استقرت سياسة تعميمه . ووسيلة هذا هو عمل تعليم ابتدائي وظيفي يعد الأطفال حقيقة لظروف البلاد التي تنتظرهم . نظراً لانعدام الالتفات إلى وجوب ربط هذا التعليم بمشكلات الشعب المصري ربطاً حقيقياً يجعل منه أداة فعالة في حلها . فالنظام الديمقراطي فشل في الماضي ونريده أن يستقر وأن ينجح وبمستوى المعيشة عندنا منخفض والتوزيع المني ليس في صالح الإنتاج ، ومما كنتنا خصوصاً في الريف ليست مناسبة ، والأسرة المصرية في خطر من جراء إساءة البعض لبعض الحقوق كالطلاق وتعدد الزوجات . وطريقة استخدامنا لوقت الفراغ طريقة ضارة تؤدي إلى انتشار التكسع والشجار وتعاظم المخدرات ، والأحوال الصحية سيئة خصوصاً في الريف .

وواجبنا نحو مستقبل التعليم الإلزامي أن نبدأ فوراً بإعادة النظر في فلسفته وطرقه وبرامجه حتى يرتبط ارتباطاً فعالاً بحياة الشعب المصري ويكون من أدوات حل ما فيها من مشكلات ، ومن حسن الحظ أن هذا هو الاتجاه الذي تسير فيه سياسة وزارة التربية والتعليم في الوقت الحاضر . وبذلك يتمشى التقدم في نوع التعليم مع التوسع في نشره .

ولا يمكن أن يقوم التعليم الإلزامي بهذه الوظيفة إلا إذا أقيم على بعض القواعد التي يمكن استخلاصها من تاريخه الذي سبق عرضه . فمن هذه القواعد :

١ - أن الأمة المصرية لم تعد تلك الجماعة الجامدة التي لا تتغير طريقة الحياة فيها بل أنها أصبحت تحت ضغط الظروف الداخلية والعلمية جماعة متطورة معرضة للتغير كل يوم .

٢ - أن غاية التعليم الإلزامى هو خلق أفراد قادرين على المساهمة في هذه الحياة الديمقراطية المتطورة ، وعلى الاحتفاظ بغير ما فيها وتحسينها .

٣ - أن التعليم ليس عملية آلية تضيف جزءاً من المعرفة إلى جزء ، بل هو عملية اشترك في خبرة عملية ينتج عنها تغير في كيان الطفل كوحدة في اتجاهات مرغوب فيها ككأثر لتفاعله مع البيئة المحيطة به .

٤ - أن محك التعليم هو السلوك .

٥ - أن وظيفة المدرسة ليس تعليم الطفل الحقائق والمهارات النافعة بل طريقة استخدامها في حل مشاكل الحياة .

٦ - أن أى تحسين في طريقة حياة الأمة المصرية يجب أن تضطلع المدرسة الإلزامية بتحقيقه .

والذى ينقصنا في ميدان التعليم الإلزامى الآن ليس معرفة هذه القواعد أو استخلاصها من تاريخ حضارتنا وتاريخ تعليمنا ولكن بذل الجهد المقصود والشعور به لربط بين هذه القواعد وبين تعليمنا بإدارته ومناهجه وطرقه حتى يكون لهذا التعليم وظيفة في الحياة المصرية وهذا الجهد العمل هو واجبنا نحو مستقبل التعليم الابتدائى .

أهمية إعداد المعلم :

كل ما تقدم له علاقة قوية بإعداد المعلمين لمدارس التعليم الابتدائى . فمنهج إعداد هذا النوع من المعلمين سواء أكان إعداد المعلمين قبل الخدمة أو فى أثناءها يجب أن يوضع بحسب التوجيهات السابقة فى التعليم الابتدائى . ولنا مغالين إذا قلنا أن نقطة البداية فى إصلاح التعليم الابتدائى هى إعداد المعلم الصالح له .

بعض نتائج قياس الذكاء فى مدارس المرحلة الأولى ودلائها التطبيقية

قام بالبحث

دكتور صبرى جرجس
مدير
العيادة العصبية النفسية
بالإدارة العامة بالصحة المدرسية

دكتور مصطفى فهمى
أستاذ مساعد
بمعهد التربية للعلمين
جامعة عين شمس

١ — الغرض الذى أجرى من أجله البحث .

لاحظت العيادة العصبية النفسية التابعة للإدارة العامة للصحة المدرسية كثرة عدد الأطفال ذوى المستوى الذهنى المنخفض من بين من يحاولون إلحاقها من تلاميذ المرحلة الأولى . وقد رأت إدارة الصحة المدرسية بهذه المناسبة أن تجرى بحثاً إحصائياً عن مدى انتشار هذه الحالات بين تلاميذ هذه المرحلة — ثم رفع ماقصل إليه من نتائج هذا البحث إلى الوزارة .

وفى الوقت نفسه كانت الوزارة معنية بدراسة مشكلة التلاميذ الشواذ بوجه عام فألفت بها لجنة خاصة لبحث هذه المشكلة بما فيها من حالات الشذوذ العقلى . وقد أقرت اللجنة ما تقوم به الإدارة العامة للصحة المدرسية من بحث فى هذا الصدد ، وقدمت لها كل ما يمكن من تسهيلات للقيام بهذا البحث .

٢ — المكان الذى أجرى فيه البحث :

أجرى البحث فى مدينة القاهرة ، وفى ثلاثة أحياء مختلفة منهاى : حى الإمام الشافعى وحى الحلبية الجديدة وحى جاردن سيتى ، قصد من اختيارها أن تمثل المستويات الاجتماعية الثقافية الاقتصادية المختلفة . وقد شمل هذا البحث عينة تبلغ ٣٤١٢ تلميذا وتلميذة ، وزعين على النحو المبين بالجدول رقم (١) .

وقد بدت لنا أثناء البحث فروق كبيرة بين تلاميذ وتلميذات الاحياء الثلاثة شملت المظهر العام للتلاميذ وما يبدو عليهم من نشاط وصحة وبقظة ذهنية وقدرة على التكيف مع موقف الاختبار وفهم التعليمات الخاصة به مما تأيد بعد ذلك بنتائج البحوث الاجتماعية والصحية التي أجريت على بعض المتخلفين من تلاميذ حتى الإمام الشافعى ، وهو الحى الذى كانت فيه نسبة المتخلفين عالية إلى درجة تستوقف الانتباه . كما شملت أيضاً المدارس من حيث هى دور صالحة لمهمة التربية والتنشئة فى هذه المرحلة التكوينية من العمر . فبينما كانت مدارس حى جاردن سبقى على سعة مناسبة وتضم الوسائل المنوعة التى يستطيع الأطفال عن طريقها لإشباع حاجياتهم المختلفة ، كانت مدارس حى الإمام الشافعى ضيقة مزدحمة تنعدم منها وسائل التنشئة الصحيحة ولا يسمح جوها بقيام العلاقة الصحية النفسية بين المدرس والتلميذ وهى التى تعد من الدعائم الأولى فى عملية التربية وفى تكوين شخصية الطفل .

الجدول رقم ١ : بين توزيع التلاميذ والتلميذات على المدارس المختلفة بالاحياء الثلاثة ، مع بيان مدى العمر بين تلاميذ كل مدرسة .

اسم المدرسة	عدد التلاميذ المختبرين			مدى العمر
	بنين	بنات	المجموع	
الإمام الشافعى للبنات أميرية	٤	٣٨٢	٣٨٦	من ٧ إلى ١٥ سنة
الإمام الشافعى للبنين	٢١٨	—	٢١٨	د ٧ د ١٤
السيدة عائشة للبنات	—	٢٣٧	٢٣٧	د ٧ د ١٣
الشيخ عبد الله بعرب اليسار حرة	٤٥	٥٩	١٠٤	د ٧ د ١٢
عرب اليسار	٢٢٩	—	٢٢٩	د ٧ د ١٢
خايل شاهين	٦٩	٢٥	٩٤	د ٧ د ١٣
الحلمية القديمة المشتركة أميرية	٢٤٣	٣٢٤	٥٦٧	من ٧ إلى ١٠ سنوات
مصطفى سرى	١٦٣	٢٤٠	٤٠٣	د ٧ د ١٠
مصطفى الوكيل حرة	٢٦١	—	٢٦١	د ٧ د ١٣
مصطفى الحديثة	—	١٦٧	١٦٧	د ٧ د ٩
قصر الدوبارة المشتركة أميرية	٣٠٠	٣١٧	٦١٧	من ٧ إلى ١٠ سنوات
قصر النيل للبنين	١٢٩	—	١٢٩	د ٧ د ١٠
المجموع الكلى	١٦٦١	١٧١٥	٣٤٧٦	

أجرى البحث على مرحلتين : المرحلة الأولى منه كانت على نطاق ضيق قصد منها استكشاف امكانيات المدارس في إجراء مثل هذا البحث والصعوبات التي تقف في سبيل إجرائه . وعلى ضوء ما تبين لنا من تلك الصعوبات التي كان بعضها متصلاً باستجابات التلاميذ للاختبارات المقننة للبيئة المصرية في هذه المرحلة من العمر وفي مقدمتها « اختبار الذكاء الابتدائي » ، للأستاذ اسماعيل القباني الذي يعتمد على القدرة اللغوية — كان علينا في المرحلة الثانية أن نلجأ إلى مجموعة من الاختبارات العملية الفردية المقننة على بيانات أجنبية (كاختبار الإزاحة لالكسندر واختبار لوحة الأشكال لجودارد) والتي تبين من الخبرة السابقة صلاحيتها للبيئة المصرية ، وذلك لتطبيقها على ذوى الأعمار الصغيرة بصفة خاصة في حي الإمام الشافعى ، إذ كانت نتائج اختبار الذكاء الابتدائي في هذه المدارس منخفضة إلى حد يدعو إلى عدم الاقتصار على نتائجها فقط في الحكم على توزيع طبقات الذكاء لتلاميذها على نحو يمثل الواقع (١) .

فبينما بلغت نسبة المتأخرين في اختبار الذكاء اللفظي في المرحلة الاستطلاعية ببعض مدارس حي الإمام الشافعى (مدرسة الإمام الشافعى للبنات ومدرسة الشيخ عبد الله عرب اليسار) $18,6\%$ — هبطت هذه النسبة عندما أجرينا الاختبارين العمليين على تلاميذ هذه الفئة إلى $9,5\%$. وقد دفعنا هذا إلى تطبيق الاختبارات العملية بصفة عامة ، إلى جانب الاختبار اللفظي « رسم الرجل » ، لجود إيناف ، على جميع المتخلفين في الاختبار اللفظي لذوى الأعمار الكبيرة وفي اختبار « رسم الرجل » لذوى الأعمار الصغيرة ، ورأينا في هذا الإجراء ضماناً لآبأس به للحصول على نتائج تمثل الواقع بقدر الامكان في نطاق امكانياتنا الحالية من حيث الاختبارات التي يمكن الاعتماد عليها .

ونظراً للجهد الذى بذل في الحصول على هذه النتائج عن طريق تطبيق اختبارات عملية فردية ، فقد رأينا أن نستطلع مدى فهم الاطفال في المرحلة الأولى لاختبار

(١) تجدر الإشارة بهذه المناسبة إلى أن الاختبارات اللغوية بوجه عام وفي جميع البلاد والبيئات تتركز إلى إعطاء نتائج منخفضة نوعاً في الأحياء ذات المستوى الاجتماعى الثقافى المنخفض — وذلك لقصور عوامل التنبيه العقلى في مثل هذه الأحياء .

جدول رقم ٣

يبين توزيع نسب الذكاء في كل مدرسة ثم في كل حي على حدة

ثم في المجموعة المختبرة كلها

المدرسة	جملة التلاميذ		الجملة	١٢٠				١١٠ - ١١٩			
	بنين	بنات		بنين	بنات	الجملة	%	بنين	بنات	الجملة	%
الامام الشافعي للبنات	٤	٢٨٢	٢٨٦	—	١	١	٣	١	١٠	١١	٣
الامام الشافعي للبنين	٢١٨	—	٢١٨	٤	—	٤	٢	٥	—	٥	٢
السيدة عائشة للبنات	—	٢٣٧	٢٣٧	—	٥	٥	٢	—	٨	٨	٣
الشيخ عبد الله برب اليسار	٤٥	٥٩	١٠٤	—	٢	٢	٢	—	١	١	١
عرب اليسار	٢٢٩	—	٢٢٩	١	—	١	٤	٦	—	٦	٢,٦
خليل شاهين	٦٩	٢٥	٩٤	٥	—	٥	٥,٥	١٢	١	١٣	١٤
المجموع	٥٦٥	٧٠٢	١٢٦٨	١٠	٨	١٨	١,٥	٢٤	٢٠	٤٤	٣,٥
الحلبيه القديمة المشتركة	٢٤٣	٣٢٤	٥٦٧	٣٢	٣٨	٧٠	١٢	٣٨	٤٨	٨٦	١٥
مصطفى سري	١٦٣	٢٤٠	٤٠٣	٧	١٣	٢٠	٥	٢٧	٤٣	٧٠	١٧,٥
مصطفى الوكيل	٢٦١	—	٢٦١	١٤	—	١٤	٥	١٦	—	١٦	٦
مصر الحديثة	—	١٦٧	١٦٧	—	١٨	١٨	١١	—	١٥	١٥	٩
المجموع	٦٦٧	٧٣١	١٣٩٨	٥٣	٦٩	١٢٢	٩	٨١	١٠٦	١٨٧	١٣
قصر الدوبارة المشتركة	٣٠٠	٣١٧	٦١٧	٥١	٥٨	١٠٩	١٧,٦	٨٥	٧٥	١٦٠	٢٦
قصر النيل للبنين	١٢٩	—	١٢٩	١٨	—	١٨	١٤	٢٨	—	٢٨	٣٠
المجموع	٤٢٩	٣١٧	٧٤٦	٦٩	٥٨	١٢٧	١٧	١٢٣	٧٥	١٩٨	٢٦,٥
المجموع الكلي	١٦٦١	١٧٥١	٣٤١٢	١٢٢	١٣٥	٢٦٧	٨	٢٢٨	٢٠١	٤٢٩	١٢,٢

جدول رقم ٣

يبين توزيع نسب الذكاء في كل مدرسة ثم في كل حي على حدة

ثم في المجموعة المختبرة كلها

٧٥ —				٨٩ — ٧٥				١٠٩ — ٩٠				المدرسة
بنين	بنات	الجملة	%	بنين	بنات	الجملة	%	بنين	بنات	الجملة	%	
٢	١٩٢	١٩٤	٥٠	١	١٤٩	١٥٠	٣٩	٢	١٩٢	١٩٤	٥٠	الامام الشافعي للبنات
١٠٣	—	١٠٣	٤٧	٨٥	—	٨٥	٣٩	١٠٣	—	١٠٣	٤٧	الامام الشافعي للبنين
—	١٠٧	١٠٧	٤٥	—	٩٦	٩٦	٤١	—	١٠٧	١٠٧	٤٥	السيدة عائشة للبنات
٩	١٣	٢٢	٢١	٢٣	٢٩	٦٢	٥٩,٥	٩	١٣	٢٢	٢١	الشيخ عبيد الله بن برب السيار
٩٢	—	٩٢	٤٠	—	١٠٦	١٠٦	٤٦	٩٢	—	٩٢	٤٠	عرب السيار
٣١	١٩	٥٠	٥٣	٤	٢٠	٢٤	٢١	٣١	١٩	٥٠	٥٣	خليل شاهين
٢٣٧	٣٣١	٥٦٨	٤٥,٥	٢٤١	٢٧٨	٥١٩	٤٠	٢٣٧	٣٣١	٥٦٨	٤٥,٥	المجموع
١٢١	١٨٠	٣٠١	٥٣	٤٣	٤٥	٨٨	١٦	١٢١	١٨٠	٣٠١	٥٣	الحامية القديمة المشتركة
٩٠	١٣٤	٢٢٤	٥٥	٣٧	٤٢	٧٩	٢٠	٩٠	١٣٤	٢٢٤	٥٥	مصطفى سري
١٤٩	—	١٤٩	٥٧	٧٣	—	٧٣	٢٨	١٤٩	—	١٤٩	٥٧	مصطفى الوكيل
—	١٠٩	١٠٩	٦٥	—	٢٢	٢٢	١٣	—	١٠٩	١٠٩	٦٥	مصر الحديثة
٣٦٠	٤٢٣	٧٨٣	٥٦	١٥٣	١٠٩	٢٦٢	١٩	٣٦٠	٤٢٣	٧٨٣	٥٦	المجموع
١٣٧	١٤٩	٢٨٦	٤٦,٤	٢٥	٣٠	٥٥	٩	١٣٧	١٤٩	٢٨٦	٤٦,٤	قصر الدوبارة المشتركة
٥٦	—	٥٦	٤٣	١٤	—	١٤	١١	٥٦	—	٥٦	٤٣	قصر النيل للبنين
١٩٣	١٤٩	٣٤٢	٤٦	٣٩	٣٠	٦٩	٩	١٩٣	١٤٩	٣٤٢	٤٦	المجموع
٧٩٠	٩٠٢	١٦٩٢	٥٠	٤٣٣	٤١٧	٨٥٠	٢٥	٧٩٠	٩٠٢	١٦٩٢	٥٠	المجموع الكلي

٥ - العوامل الاجتماعية والصحية :

وقد رأينا استيفاء للبحث دراسة العلاقة ، إن وجدت . بين حالة التخلف كما كشف عنها نتائج الاختبارات وبين الحالة الصحية والاجتماعية . ونظراً لضيق الوقت فقد اقتصرنا في دراسة الحالة الاجتماعية على بحث حالة المتخلفين فقط (أى الذين يقل ذكاؤهم عن ٧٥) في الأحياء الثلاثة . وقد استطلعنا دراسة ٩٢ حالة من هؤلاء بحى الإمام الشافعى و ٤١ حالة بحى الحلبية الجديدة و ٩ حالات بحى جاردن سبى .

وقد شملت دراسة الحالة الاجتماعية ما يأتى :

حالة المسكن : المسكن المناسب أكثر من غرفتين وغير المناسب غرفتين فأقل .
دخول الأسرة : الدخل المناسب أكثر من ١٠ جنيهات شهرياً وغير المناسب ١٠ جنيهات فأقل ، ولكن لى يكون هذا الدخل أقرب فى إيضاح حقيقة المستوى الاقتصادى للأسرة رأينا أن نذكر أيضاً متوسط عدد أفراد الأسرة ومتوسط الدخل فى كل من الفريقين .

العلاقات الأسرية : مناسبة إذا كان الوالدان على قيد الحياة ويعيشان معاً وانتفت بينهما العلاقات الواضحة السوء ، وغير المناسبة تشمل موت أحد الوالدين أو كليهما أو انفصالهما أو وجود زوجة أب أو زوج أم .

التحاق الطفل بعمل خارج المنزل أو مساعدة الأب أو الأم بصفة دائمة فى عمل خارجى .

تسهيلات الدراسة : وتشمل وجود مكان ملائم للاستذكار مع إضاءة كافية .

المستوى الثقافى للأسرة : مناسب إذا كان الأب ملماً بالقراءة والكتابة وغير مناسب إذا لم يكن ملماً .

والبيانات الخاصة بالحالة الاجتماعية مبينة بالجدول رقم ٥ ومنها يتضح هبوط المستوى الاجتماعى الثقافى للأسرة فى هذا الفريق من الأطفال هبوطاً يئناً بحى الإمام الشافعى بينما ينزح هذا المستوى إلى الارتفاع فى حى الحلبية الجديدة ويصل إلى خير

مستوياته في حي جاردن س١ . وقد لا يسمح هذا الرقم الصغير باستخلاص نتائج إحصائية سليمة كل السلامة ، كما أنه يخلو من بيان ضابط يظهر الحالة بين الأطفال المتوسطين وفوق المتوسطين ، ولكنه على أية حال يشير إلى علاقة إيجابية واضحة بين الحالة الاجتماعية وسوء نتائج الاختبارات .

أما الحالة الصحية فلا تختلف في نتائجها كثيراً عن الحالة الاجتماعية وقد اشتمل فحص الحالة الصحية على التغذية والصحة العامة وحالة الحلق والأسنان والبصر والعايات للتخلفين ودون المتوسطين معاً في الأحياء الثلاثة . كما اشتمل على فحص نسبة الهيموجلوبين وفحص البول والبراز (الطفيليات) لتلاميذ حي الإمام الشافعي ، وبلغ عدد من فحصوا ٢٨٠ تلميذاً . ولم نر أن نضمن فريق غير الأصحاء من بلغت نسبة الهيموجلوبين عندهم ٦٠٪ فأكثر أى من اعتبرنا أن حالة الأنيميا عندهم متوسطة وإلا فلو كنا قد أدرجنا هؤلاء أيضاً بين غير الأصحاء لبلغت نسبتهم في حي الإمام الشافعي ١٠٠٪ . وعلى الرغم من هذا فإن نتائج الحالة الصحية المبينة في الجدول رقم ٦ تنبئ عن مبوط بالغ في الحالة الصحية بين أطفال هذا الحي .

جدول رقم (٥) بين الحالة الاجتماعية للأطفال المتخلفين في الأحياء الثلاثة

المستوى		المواظبة		التاريخ		تسجيلات		القيام		العلاقات		حالة السكن		الحالة الاقتصادية		المستوى الاقتصادي العام للأسرة	
شخص	نسبة	سنة	حصة	شيف	شيف	شيف	شيف	شيف	شيف	شيف	شيف	شيف	شيف	شيف	شيف	شيف	شيف
٤٦	٤٦	٢٢	٨٠	٥٧	٣٥	٥٠	٤٢	٨٩	٣	٢٠	٧٢	٧٤	١٨	٥٤	٩٢	٧٧	١٥
١١	٣٠	٣	٣٨	٢٣	٧١	٨١	٢٤	٣٤	٢	٤	٣٧	٢٢	٩١	٢٢	٤١	١٥	٢٦
١٠	١٠	—	١٠٠	١٠٠	—	—	١٠٠	١٠٠	—	—	١٠٠	—	١٠٠	١٠٠	—	—	١٠٠
١	٨	—	١٠٠	١٠٠	—	—	١٠٠	١٠٠	—	—	١٠٠	—	١٠٠	١٠٠	٩	١	٨
٣٠	٨٠	٨٠	١٠٠	١٠٠	٣٣	٤٠	٦٠	٩٥	٥٠	١٠٠	٩٠	٣٥	٦٣	٤٦	—	٣٧	٨٣
١١	٣٠	٣	٣٨	٢٣	٧١	٨١	٢٤	٣٤	٢	٤	٣٧	٢٢	٩١	٢٢	٤١	١٥	٢٦
١٠	١٠	—	١٠٠	١٠٠	—	—	١٠٠	١٠٠	—	—	١٠٠	—	١٠٠	١٠٠	—	—	١٠٠
١	٨	—	١٠٠	١٠٠	—	—	١٠٠	١٠٠	—	—	١٠٠	—	١٠٠	١٠٠	٩	١	٨
٣٠	٨٠	٨٠	١٠٠	١٠٠	٣٣	٤٠	٦٠	٩٥	٥٠	١٠٠	٩٠	٣٥	٦٣	٤٦	—	٣٧	٨٣

يقين أن هناك تفاوتاً غير قليل بينها ، إذ تبلغ نسبة هؤلاء الأطفال في حي الإمام الشافعي ٩,٥ ٪ وفي حي الحلبية الجديدة ٣ ٪ وفي حي جاردن سيتي ١,٥ ٪ .

والسؤال الذي يواجهنا الآن هو : هل يمثل هذا الارتفاع الواضح في نسبة المتخلفين بحى الإمام الشافعي قصوراً فعلياً في القدرة الذهنية ، وما يعرف بالنقص أو الضعف العقلي الذي يدعو إلى العمل على إنشاء مدارس أو فصول خاصة لتلائم القدرات الذهنية المحدودة هؤلاء الأطفال . أو أن قدراً كبيراً أو صغيراً من هذا الارتفاع راجع إلى عوامل بيئية متنوعة كالحالة الاقتصادية والثقافية والصحية التي أتضح لنا من مشاهداتنا السامة ومن البحث الاجتماعي والصحي الذي أجرى أنها بالغة السوء في حي الإمام الشافعي مما يجعل إقادة الأطفال الذين يعيشون في مثل هذه الظروف من نوع التعليم الذي يقدم لهم الآن محدودة جداً — فإن المشكلة في هذه الحالة تخرج من النطاق التربوي المحض إلى النطاق العام ، ويحتاج بالإضافة إلى الرعاية التربوية إلى رعاية صحية واجتماعية شاملة .

وفي رأينا أن العاملين متداخلان — وأنه إذا كان الأمر يقتضى إنشاء فصول أو مدارس خاصة تداوى العطاء الذهني المحدود فإن هذا الإجراء على ما له من ضرورة وما فيه من نفع لا يكفي وليس فيه الحل الكامل للمشكلة ، إذ أن بيئة ترتفع فيها نسبة المتخلفين ومن إليهم من دون المتوسطين على نحو ما أوضحنا وتشترك في هذا الارتفاع العوامل البيئية والشخصية مما لا يكون للتعليم الابتدائي بوضعه الراهن فيها قيمة فعلية ، بل لعله ينطوى على خسارة كبيرة ، ما لم تعدل خططه ومناهجه بحيث لا يظل على هذا النمط الموحد لأطفال المرحلة الأولى جميعاً مهما تباين قدراتهم الخاصة وظروفهم البيئية .

والرأى عندنا — ونسبة هؤلاء الأطفال تصل إلى حوالى ٥٠ ٪ من مجموع التلاميذ في مثل حي الإمام الشافعي — أن تنشأ إلى جانب المدارس الحالية التي تعتمد في مناهجها على الكتب المدرسية والمواد الدراسية المجردة ، مدارس أخرى خاصة بالمتخلفين ومن على شاكلتهم من دون المتوسطين تكون لها قيمة وظيفية . أى يكون التعليم فيها نوعاً من التربية الأساسية التي تعالج مشكلات الحياة اليومية بأسلوب عملي يساعد الأطفال على اكتساب المهارة اللازمة لممارسة المهن البسيطة التي لا تحتاج إلى عطاء ذهني عال . وليس المقصود من هذه المدارس أن تكون

ضربا من المدارس الصناعية بمعناها الضيق الذى لا يستهدف إلا الاعداد لعمل حرق معين . وإنما القصد منها أن تعتمد عملية التعليم فيها على استغلال موارد الحى وإمكاناته جميعا ومن ثم مرونة مناهجها واختلافها بحيث تلائم الموارد والامكانيات البيئية المختلفة وهذا بطبيعة الحال بالاضافة إلى ما ينبغى لمثل هؤلاء الاطفال من رعاية ضحية واجتماعية مناسبة ومن تنظيم لأوقات فراغهم وتوجيهها الوجهة التى تعود عليهم بالنفع .

٧ - خاتمة :

ونود فى ختام هذا البحث أن نذكر بمزيد من الشكر والعرفان لجنة بحث الشواذ ورئيسها السيد الأستاذ السيد يوسف وكيل الوزارة على ما أتاح وأتاح لنا من فرصة لبحث مشكلة كان ينبغى أن تكون موضع البحث منذ سنوات . والسيد الدكتور حسن البهائى المدير العام للصحة المدرسية على ما قدم من عون وسند فى جميع خطوات البحث — والسيد الأستاذ زكى الرشيدى المدير العام لمنطقة القاهرة التعليمية الجنوبية ومعاونيه من السادة والسيدات بهيئتي التفتيش والتدريس على ما أظهروا جميعا من روح طيبة نحو التعاون فإنه ، لولا هذا العون كله لما كان ميسورا لمثل هذا البحث أن يتم فى فترة قصيرة لم تتجاوز ستة أسابيع .

سيكولوجية الأمية في مصر*

الأستاذ محمد خيرى حرن
مراقب التعليم الابتدائى
بوزارة التربية والتعليم

هناك حاجة نفسية إلى الاطمئنان وهذه الحاجة ترتبط بحاجة أخرى وهى الحاجة إلى المعرفة إذ أن الاطمئنان مرتبط بالمعرفة ، فلا يصرفه الإنسان لايطمئن إليه ، فالطفل الصغير من السهل أن تخيفه من أشياء كثيرة لأن معرفته محدودة . ونظراً لأن معرفته محدودة فهو يأخذ الاطمئنان من ارتباطه بشخص معين بدلاً من ارتباطه بمعرفة معينة ، ولعل هذا هو الذى يسهل على المربين توجيه الاطفال وجهات سليمة ، كما يسهل العمل على من يريدون توجيه الاطفال وجهات منحرفة .

ولذلك أيضاً نجد الجماعات المختلفة ترتبط بجماعات متقدمة لتجعلها مركز اطمئنانها مادامت معرفتها محدودة . والافراد المتخلفون يتجمعون حول شخص هو مركز اطمئنانهم ، ومهمة هؤلاء الذين يحلون في مركز الاطمئنان أن يوجهوا من يطمئنون إليهم إلى نواحي المعرفة إن أرادوا أن يوجهوا من يلتفون بهم نحو النضوج ، ولذلك كانت مهمة الأب أن يوجه أبناءه نحو المعرفة وأن ييسر لهم سبلها . ومهمة الاوصياء من الجماعات أن يرفعوا من مستوى المعرفة عند الجماعات المتخلفة ، ومهمة المعلمين وأرؤساء الجماعات أن يوجهوا الجماعات نحو المعرفة التى يترتب عليها الاطمئنان والنضوج .

ولكن انحراف الموجهين عن أداء ما ينبغى يؤدى عادة إلى أمرين :

١ — التخلف فى المعرفة .

زيادة الارتباط بمركز الاطمئنان سواء كان فرداً أو أمة .

* خلاصة بحث ألقى بمؤتمر مكافحة الأمية (منطقة اسكندرية التعليمية) بدار جمية الإسكاف
فى ١٢/٤/١٩٥٥ .

وهذا ما حدث فعلا في الامم المستعمرة فنجدها قد تخلقت بصفة عامة في ناحية العلم والمعرفة . على أن الشرق الاوسط بما فيه وطننا العزيز قد أصيب بغزوتين : الاولى عربية إسلامية والثانية تركية . الاولى منها برعاية الدولة الإسلامية التي أخذت بيد الشعوب التي تجمعت من حولها لأن وسيلتها في الغزو والفتح كانت وسيلة العلم والمعرفة ونشر الدين ، ولذلك ارتبطت هذه الغزوة بتقدم على في جميع الجهات التي افتتحتها . أوصلت إليها عليها ودينها وعرفت هذه الشعوب أسس هذا العلم والدين ثم تركتهم يبحثونه ويفهمونه ، ولذلك نجد العلوم الدينية والدنيوية قد ازدهرت في البلاد المفتوحة كعصر والشام وفارس والاندلس أكثر من ازدهارها حتى في بلاد العرب الأصلية التي نبع منها الدين والمعرفة . أما الغزوة التركية فقد جاءت من بلاد شبه صحراوية تقوم العلاقات فيها على الارتباط بشيخ مسن جميع من حوله بمجموعة من الناس يرتبطوا به شخصيا نواة الدولة الإسلامية هي العلم والمعرفة ، فركز الاطمئنان فيها هو هذا العلم والمعرفة يلتف الناس حول العالم حتى إذا علموا اطمأنوا وانتشروا ولم يرتبطوا بشخص معين أو دولة معينة . أما الدولة التركية فقوامها شخص يلتف الناس من حوله لأنه مركز اطمئنانهم ومن صالحه أن يبقى هذه العلاقة الشخصية فليس عنده ما يعطى من وسائل النضوج وإنما القوة تأتيه وتأتي دولته نتيجة ارتباط المجموع به مثله في ذلك مثل عصابة من اللصوص لم شيخ وهذا الشيخ يرتبطون به وهو مركز اطمئنانهم ، فهم لا يطالبونه بالإفصاح عن نواياه ، وإنما يلجأون إليه في كل صغيرة وكبيرة وهذا لا يؤدي إلى أي نضوج عقلي أو وجداني أو زوحي . ونظراً لأن العلاقات في الدولة التركية تقوم على أساس التسول بمعنى أن هناك جانباً يعطى ولا يتوقع الاخذ وجانباً يأخذ ولا يتوقع الإعطاء ، فإننا نجد المجتمع التركي قد انقسم إلى مجموعتين : مجموعة تأخذ كفايتها النفسية من الاعطاء ومجموعة تأخذ كفايتها النفسية من الاخذ : فالحكام من فئة معينة والمحكومين من فئة أخرى : هؤلاء يحكمون وأولئك يحكمون . والعلماء يعطون العلم والتلاميذ يأخذون العلم ويحفظونه ، والأغنياء قد ابتزوا ثروة البلاد لا يستطيعون إلا أن يعطوا ويتكروا ، والمستزفون من الشعب لا يمكن إلا أن يأخذوا ويشكروا .

وفي القراءة والكتابة هناك مجموعة من الناس مهمتهم أن يكتبوا وأن يقرأوا ، ارتضوا لأنفسهم أن يكتب لهم وأن يقرأ لهم . ونظراً لأن الكاتب لا يكتب ما يحس به وإنما هي صناعة استغناها في التعبير عن آراء الغير ، لذلك نشأت عندنا مجموعة من

العبارات والألفاظ مما يستعمل في كل خطاب وفي كل طلب .

وهكذا انقسم المجتمع المصرى بفضل تطوره الاجتماعى خلال الحكم التركى إلى مجموعتين : مجموعة تكتب وتقرأ ومجموعة يكتب لما وقرأ لها . وهكذا أصبحت الكتابة والقراءة حرفة وليست ضرورة اجتماعية ، فليس عجيباً إذن أن تصل الأمية إلى ٨٠ ٪ من السكان فأقصى ما تتحمله حرفة من الحرف أن تمتص ٢٠ ٪ من السكان بل أن كثرة المحترفين للقراءة والكتابة في مصر جعل هذه الحرفة رخيصة شأنها شأن كل حرفة يتحكم فيها قانون العرض والطلب . وكيف تكون الكتابة والقراءة ضرورة اجتماعية في مجتمع يتميز بما يأتى :

١ — التسول أكسب من العمل . فالذى لا يقرأ موضع عطف الناس والذى يقرأ موضع عقاب الناس ، فإذا ركب متعلم خطأ في قطار بدون تذكرة تكتل الرأى العام ضده وطلب عقابه أما إذا ركب جاهل فكثيراً ما تجد العطف يلحقه من كل جانب .

٢ — هناك حالة لنا بها صلة لتاجر سويسرى يقوم بصفقة تجارية في مصر تدر عليه ربها مضموناً يزيد عن الخمسين ألفاً من الجنيهات ، ومع ذلك فهو لا يعرف العربية وهى لغة عملائه ولعل سر نجاحه في هذه الصفقة هو إلمامه ببعض اللغات الأجنبية مما سهل عليه الاتصال بدور التجارة في الخارج كما أن عدم إلمامه بالعربية جعله موضع ثقة عملائه من المصريين لأن الظروف الاجتماعية التى ألمت بمصر في عهدوها الغابرة جعلت المصريين يشقون بمن لا يعرف لغتهم ويخشون من يلم بها .

٣ — حتى في الانتخابات عندنا في عهدنا الزاهر الغابر كان يذهب إليها الناس فيعطون أصواتهم شفوياً سواء منهم من يجيد الكتابة أو لا يجيدها .

٤ — وهناك حالة لفتاة مصرية صميمة تجيد ثلاث لغات : الإنجليزية والفرنسية والعلبانية كتابة وقراءة وكلاماً ولا تعرف من العربية إلا بعض ألفاظها تنفوه بها في رطانة أجنبية حين تتحدث بها .

وما ذلك كله إلا لأن المجتمع قد رفع من منزلة من لا يتكلمون لغته ولا يلبسون لبسه ولا يسهرون في قافله عاداته وهذا كله يرجع إلى تطور التركيبية الاجتماعية على النحو الذى ذكرناه .

هذا عن الامة الكتابية ، أما عن الامة الاجتماعية والسياسية فهذه أيضا مرتبطة بالتركيبة الاجتماعية تلك التركيبة التي قلنا عنها أنها تركيبة تسوية ، فالسياسة عندنا رجالها ، وينبغي ألا نعلم أولادنا السياسة حتى الصحيفة اليومية كان يعاقب التليذ إذا قرأها وكلما حصر التليذ همه في حفظ الحقائق الامتحانية كان ذلك أجدى عليه وأنفع وقدرة المجتمع فهذا رجل عظيم من عمله لمنزله حتى الجريدة اليومية لا يقرأها ، وهناك حالة الشاب في سن العشرين نابغة بدليل أنه حصل على مجموع طيب في البكالوريا في سن مبكرة والتحق بكلية الطب وهو الآن في السنة الرابعة . وقد حدث أن أعطاه والده خطابا ليضعه في صندوق البريد بعد وضع طابع البريد عليه وكان الخطاب مرسلا إلى طنطا فأخذ الخطاب من والده ومنه أدبه الجمل أن يسأل أباه عن ثمن الطابع المناسب لارسال خطاب إلى طنطا ولكنه ذهب إلى والدته — وهي أمية — ووجه إليها هذا السؤال فقرحت به فرحا شديدا وأجابته عن سؤاله وهي تذكر ذلك دائما في مجال الفخر باعتبار أن ابنها قد قصر لشاطه كله في مجال استذكار دروسه .

فإذا أردنا أن نقضى على الامة في مصر ، فعلينا أن نعيد تركيب المجتمع بحيث تصبح الكنيابة والقراءة ضرورة اجتماعية . وأن نجعل الامتحانات غير قاصرة على المعلومات المسطرة في كتب ، وأن نجعل الشهادات الدراسية شهادات انتهاء مرحلة لا الهجوم على المرحلة التالية ، والشهادات الجامعية شهادات انتهاء للدراسات الجامعية لا الهجوم على المجتمع . أما الجامعة والمعاهد العليا والمجتمع فينبغي أن يعنى باستغلال طريقة المقابلة في اختيار المرشحين لوظائفه بحيث يجد الطالب أن المعلومات العامة ضرورية كضرورة الدراسات النظرية في النجاح في هذا المجتمع . وبالاختصار فإنما نجعل للمجتمع أثرا على الفرد بحيث يشعره بالحاجة إلى القضاء على أميته سواء كانت أمية كتابية أو أمية اجتماعية وسياسية . وما لم يشعر الفرد بالحاجة إلى محو أميته فلن يمدى في ذلك وسائل القضاء على الامة ولا أقاد في ذلك أحسن طرق محوها ولا استغلال الوسائل السمعية والبصرية ولا السير وفق النظم المستخدمة في القضاء عليها .

السير بالتعليم نحو أهداف عهد الاستقلال

للدكتورة رمزية الغريب
أستاذة علم النفس المساعدة
بمعهد التربية للمعلمات

قبل أن أتكلم عن توجيه التعليم نحو أهداف عهد الاستقلال ، أحب أن أذكر فكرة كثيراً ما راودتني وبمثق في نفسي شيئاً غير قليل من العجب ، وهي أننا كنا قبل أن تسطع شمس العهد الجديد كثيراً ما نرمي تقصيرنا في حق مصر وأبناء مصر على عاتق المستعمر ، فنقول إن إخفاق التعليم الإلزامي في القضاء على الأمية يرجع إلى المستعمر ، وإخفاق التعليم الثانوي والجامعي في إعداد المواطن المستنير الذي يضع نصب عينيه العمل لمصر وأهل مصر ، مرجعه وجود المستعمر ، وأن عدم نجاح كثير من المعلمين في أداء رسالتهم في ميدان الخدمات الاجتماعية والتعليمية مرجعه المستعمر . والحق أن المستعمر قد ترك لنا منذ سنة ١٩٢٣ حرية التصرف في أمورنا الداخلية التي أهمها التعليم فإلينا وحدنا يرجع التقصير ولا بد أن تكفر عن هذا التقصير الطويل ، لقد ظللنا طويلاً نعيش في سبات عميق واستسلمنا للمرض النفسي الذي تصاب به الشعوب المستعمرة . مرض الشعور بالضعف والراخي ، والاستكانة للواقع ، وإذا ما حاول بعض منا أن يسير في تيار الإصلاح كانت محاولاته محدودة المدى ، وكثيراً ما تولد مشروعات الإصلاح ميتة إما لأن عدم الاستقرار السياسي كان يحصف بها ، ولما لأننا قد تجاهلنا الإصلاح ولم نقد أزره لأنه لا يهمننا ولا تؤمن به الإيمان الكافي للنجاح .

أما وقد استعد المستعمر للرحيل رحيلاً لا رجعة فيه إن شاء الله . فعلياً أن نتحرر من ضغط الاستعمار السيكولوجي ولأنى أرى بوادر هذا التحرر في عزم كل مصري على السعي وراء الإصلاح وعلى التحرر من ضغوط المستعمر الاقتصادية وفي سعي الجميع وراء الأخذ بيد المجتمع المصري نحو الرقي . وكان من الطبيعي أن تحتل التربية مركز الصدارة في تلك الإصلاحات فالأمل في المستقبل معقود على مدى

نجاحها في تحقيق أهداف مضر الحديثة وفي غرس هذه الاهداف في نفوس أشبال مصر ورجال المستقبل .

والآن ما هي أهداف مصر الحديثة وكيف تعمل التربية على تحقيقها ؟
في اعتقادي أن أهم هذه الاهداف تلتخص فيما يلي :

١ — القضاء على الفروق الاجتماعية بين أبناء الوطن الواحد .

٢ — القضاء على شيح الامية الذي يشل عقل الامة وكيانها وذلك بتوفير قدر أساسي من التعليم للذكور والإناث على السواء يكون كافيا لاشتراك سواد الشعب في حياتهم العامة اشتراكا ذكيا .

٣ — العناية بتكوين الاتجاهات والميول الضرورية لتربية المواطن الحر ، سليم العقل والبدن ، الذي يعرف كيف يستخدم استعداداته وقدراته الخاصة في خدمة أسرته ووطنه .

٤ — رفع المستوى الاقتصادي لمصر وذلك بتشجيع الانتاج القوي وتصنيع البلاد حتى تتغلب على مشكلة تزايد السكان وارتفاع مستوى المعيشة .

٥ -- رفع المستوى الاجتماعي والصحي للشعب وتشجيع الوعي الاجتماعي نحو الخدمات العامة المؤدية إلى الإصلاح .

والحق أن موضوع توجيه التعليم نحو أهداف مصر المستقلة على جانب كبير من الاهمية كما أنه ليس من الامور الهينة التي يمكن أن نقنأها في جلسة واحدة إذ يضيق بنا الوقت لو حاولنا أن نوفي هذا الموضوع حقه ، وإن أسائل نفسي هل أتكم عن السكاية التعليمية العامة من حيث الفلسفة والنظم وكيف يمكن أن توجه بحيث تحقق أهداف الاستقلال ؟ أم أتكم عن توجيه المعلم والقائمين بأمر الاشراف على التعليم الوجهة التي تريدها مصر ، والتي تضمن الأخذ بيد المجتمع المصري خارج المدرسة حتى يصل إلى المستوى المرغوب ؟ أم توجيه التلاميذ في مختلف مراحل التعليم الوجهة الصحيحة التي تحقق مطالب الفرد وأهداف المجتمع وتسد حاجاته ؟ لذلك سأمر مرأ سريعا على بعض النواحي التي تحتل مكان الصدارة في النظم التعليمية وأتكم عن كيفية توجيهها ، وهذه تشمل في نظري النواحي الآتية :

أولا ناحية التخطيط : من أهم الأمور التي تحقق لنا الإصلاح المرغوب هو توجيه السياسة التعليمية وتوجيه فلسفتها نحو التخطيط الشامل لنظم التعليم تخطيطاً يتناول جميع مراحله وما بها من مشكلات ، على أنها وحدة أو كل متكامل يسير بخطى منسجمة نحو التوسع والإصلاح . مثل هذا التخطيط المبني على الدراسة والاحصاء الدقيق يؤدي إلى تحقيق نوع من الاستقرار لنظمنا التعليمية لأننا نعلم أن عدم الاستقرار آفة الإصلاح والتقدم في تعليمنا ، فضلاً عن أنه يؤدي إلى وجود شيء من التوازن بين فلسفة التربية ومبادئها الرئيسية وبين المشكلات العملية التي تعترض التنفيذ ، هذا التوازن في نظري على جانب كبير من الأهمية إذ كلنا يعلم أن كثيراً من مشروعات الإصلاح التعليمي في مصر قد فشلت رغم سلامتها من حيث الفلسفة التربوية وتعترض في التنفيذ ووصفت بأنها فلسفة نظرية غير عملية ، وما ذلك إلا لأنها لم تركز على خطة صحيحة هيأت الجو المناسب للتنفيذ من حيث المعلم والكتاب والمنهج والامكانيات المادية المختلفة .

كذلك يساعد التخطيط على إيجاد التوازن بين مراحل التعليم المختلفة فلا تتوسع في مرحلة على حساب الأخرى ، وهي ظاهرة تكرر في الربع الثاني من القرن العشرين في مصر حيث توسعت الدولة في التعليم الثانوي والعالي مثلاً وأنفقت ملايين الجنيهات على إنشاء المدارس واعداد المعلمين . هذا بينما يعاني التعليم الأولي أو الإلزامي الشيء الكثير من نقص الامكانيات المادية اللازمة للتوسع في هذا التعليم وتطبيق قانون التعليم الإلزامي بدقة لازالة شبح الأمية الجاثم فوق صدر الأمة ، إذ أنه على الرغم من أن الدستور المصري نص منذ سنة ١٩٢٣ على وجوب تعليم النشء بنين وبنات تعليماً إلزامياً وبالجان ، نجد أن احصاء سنة ١٩٥٤ يدل على أن عدد التلاميذ الذين في سن الإلزام هو ٣,٥٠٠,٠٠٠ تلميذ ، لا يعلم بالمدارس الإلزامية من هؤلاء الا ١,٨٠٠,٠٠٠ تلميذ ، ومعنى ذلك أن حوالي نصف أطفالنا في سن الإلزام خارج المدرسة فضلاً عن قاطعهم قطار التعليم الإلزامي . وذلك على الرغم من علمنا بأن الجبل يشل قدرة الأمة على الانتاج والتقدم .

ثانياً : ناحية الأهداف : كذلك أرى أنه لكي يوجه التعليم نحو تحقيق أهداف مصر الحديثة يجب أن يعاد النظر في أغراض وأهداف مدارس التعليم العام ، إذ لم يعد تعليم

القراءة والكتابة والحساب هدفا مقبولا للمدرسة ، كذلك لم تعد التربية الحديثة تقبل أعداد التلاميذ للرحلة التالية من التعليم هدفا للتربية في أية مرحلة ، وإنما يجب أن تهدف التربية إلى تنمية استعدادات التلاميذ وقدراتهم المختلفة ، وأن توثق الصلة بين المدرسة وبين المجتمع الذي يحيط بها ، وأن تستخدم ما يقدمه من إمكانيات في تربية أبنائه للأخذ بيده ، كذلك أصبحت التربية الرياضية الصحيحة من أهم أهداف المدرسة في التعليم العام ، وذلك بتشجيع الإقبال على ممارسة أنواع الرياضة البدنية المختلفة إذ أنها خير سبيل لتنمية العقل والبدن ، كما أنها وسيلة عملية فعالة لتربية الميول والاتجاهات الضرورية لتربية المواطن المستنير في مجتمع ديمقراطي إذ لا شك أن التربية البدنية تساعد على تمويد التلاميذ على التعاون والعمل الجماعي واحترام آراء الغير فضلا عن التنافس السليم ، ولهذا لجأت وزارة التربية والتعليم إلى توجيه عناية خاصة إلى التربية الرياضية وبث الروح الرياضية بكل الطرق التي منها عمل المعسكرات الرياضية وإقامة المهرجانات التي يشترك فيها أكبر عدد ممكن من الطلبة والطالبات حيث تتاح لهم فرصة ممارسة الحياة الاجتماعية السليمة وحيث يتبادلون الآراء ويشتركون اشتراكا فعليا في تصريف شؤونهم تصريفا ذكيا .

كذلك يجب أن تهدف التربية الحديثة إلى تمويد التلاميذ وتدريبهم على خدمة الجماعة خارج المدرسة ، ولذا أقترح أن تعمم فكرة معسكرات العمل لجميع الطلبة والطالبات والأساتذة فيدرب هؤلاء تدريبا صحيحا على الخدمة العامة ، وذلك بدراسة المدرسة للبيئة المحلية دراسة تقناول المشكلات الاجتماعية والعادات والتقاليد والظروف الصحية والإمكانيات الاقتصادية ، وذلك أملا في مساعدة الأهالي على العمل لرفع المستوى الاجتماعي والاقتصادي وزيادة دخلهم باستخدام طرق الزراعة العملية وتشجيع الصناعات المحلية وغيرها . بهذا يمكن أن يكتب للمدرسة النجاح بعد أن سجلت أخفاقا طويلا .

وليس أدل على هذا الإخفاق من نتائج بحث قام به بعض أساتذة معهد التربية للعلوم في قريتي دهشور وأبي النمرس ، كان الغرض منه دراسة أثر التعليم الإلزامي على حياة القرية ، ودل البحث على أن هذا التعليم قليل الأثر حقا ، فلم ينجح في إثارة اهتمام أهل القرية بالحوادث الجارية ، ولم ينجح في القضاء على عادات استخدام الأحجية والتعاويد والشعوذة في شفاء الأمراض ولم ينجح في تقليل نسبة الوفيات بين الأطفال

ورفع المستوى الصحى ، أما نجاحه فى تعليم القراءة والكتابة فلم يكن أكثر حظاً من النجاح فى رفع المستوى الاجتماعى والاقتصادى إذ أن نسبة من تعلم القراءة والكتابة فعلاً كانت ٢٧ ٪ من الذكور ١٠ ٪ فقط من الإناث الملتحقين بالمدرسة الابتدائية أو الإلزامية .

ولا شك أن هذه نتائج سيئة للغاية إذا ما قيسَت بمدى ما بذل فى هذا التعليم من جهد ومال .

وأرى أن مساعدة المدرسة للمجتمع لن تتم على خير وجه إلا إذا أعد المعلم أعداداً خاصاً للعمل فى ميادين الخدمة الاجتماعية وإلا إذا آمن حقاً بأهداف مصر الحديثة ، وجعل هذا الإعداد الاجتماعى جزءاً أساسياً من التمرين والدراسة فى معاهد إعداد المعلم . والحق أننا نحمد الغالبية العظمى من معلمينا يعتبرون عملهم لا يتعدى جدران المدرسة ، بل إنهم فى الأرياف لا يحتلّطون بالأهالى ولا يحاولون إشراكهم فى العناية بشئون المدرسة ، وربما كان عدم تنبيه وعى الأهالى للعناية بالمدرسة ونواحى الإصلاح التى تدعو إليها سبباً رئيسياً فى بناء المدرسة فى وادٍ والمجتمع الخارجى فى وادٍ آخر وعلى الأخص فى الريف .

كذلك لما كانت زيادة الإنتاج القومى من أهم أهداف مصر المستقلة أرى ضرورة توجيه أنظار الباحثين من أساتذة الجامعات للكثائر من البحوث التى تعود على مصر بالفوائد العملية فى ميادين الإنتاج المختلفة ، والحق أننا أحوج ما نكون إلى هذه البحوث لعلاج مشكلة انخفاض مستوى المعيشة بسبب تزايد السكان تزايداً كبيراً يجعل الاختصار على الغلات الزراعية وحدها لن يحقق لمصر مستوى من المعيشة محترماً .

مشكلة التوجيه الدرامى :

كذلك أرى أن من عيوب النظم التعليمية فى مصر توجيه العناية إلى سد مطالب الفرد ومحاولة تقوية قدراته واستعداداته بقدر ما تسمح به الإمكانيات الموجودة . دون النظر إلى حاجات المجتمع والعمل على سد مطالبه ومقابلة حاجاته ، وليس أدل على ذلك مما نراه من نقص الفنيين من المهار ورؤساء العمل اللازمين لتصنيع البلاد

واستغلال امكانياتها في الصناعة بينما نرى المجتمع يشكو من الكثرة المتزايدة في المتطلين من حملة التوجيهية والمؤهلات الجامعية العالية .

ويرجع السبب في ذلك إلى اهمالنا لمشكلة توجيه التلاميذ توجيهاً دراسياً مهنيًا صحيحاً بحيث يوجه ذوو الاستعدادات النظرية إلى التعليم الثانوى الأكاديمى ثم الجامعى وذو الاستعدادات العملية الميكانيكية إلى التعليم الثانوى الفنى وذلك مهما كانت الدرجات التى يحصل عليها التلاميذ في الامتحان .

لقد سارت الحكومات المتعاقبة فيما مضى على التوسع في التعليم الثانوى الأكاديمى على حساب الأنواع الأخرى من التعليم الفنى وفتحت له المدارس وأعدت له المعلمين وأنفقت نسبة كبيرة من ميزانية التعليم على هذا النوع مضحية في سبيل ذلك بمصالح المجتمع المصرى وليس أدل على نقص هذه السياسة ما نستنتجه من الإحصاء الآتى :

عدد التلاميذ	فصول	عدد المدراس	عدد الفصول	عدد التلاميذ	عدد المدراس	
		الثانوية الإعدادية				
		ص ت ز				
		٢٤ ١٦ ١٢				
٢٨,٠٦٣	٧٠٢	٥٢	٢٥٢,١٨٥	٧٨٢٠	٤٣٢	بنين
٦,٠٣٥	٢٩٠	٣٠	٨٤,٦٧١	٢٢٩٣	١٥٤	بنات
		نوبة ت ك				
		٢٥ ٣ ٢				

من هذا الجدول يتضح الفارق الكبير بين عدد تلاميذ وعدد مدارس وفصول التعليم الثانوى بالنسبة للتعليم الفنى والنسوى . فنسبة عدد المدارس الفنية لا تزيد على ١٢٪ من عدد المدارس الثانوية للبنين ونسبة الفنية النسوية إلى الثانوية للبنات لا تزيد على ٢٠٪ بينما نسبة تلاميذ المدارس الفنية إلى الثانوية الأكاديمية هي ٨٪ للبنين ٧٦٪ للبنات .

ألا يدل ذلك على اهمال كبير لنوع من التعليم تقوم عليه أسس الحضارة الحديثة ؟
ألا نهمل نوعاً من التعلم نحن في أشد الحاجة إليه لتصنيع البلاد وحل مشكلة السكان وانخفاض مستوى المعيشة ؟

وبما يزيد الموقف خطورة أن التعليم الفني عادة يستمد تلاميذه في مصر من
جمهرة التلاميذ الذين لم يحصلوا على درجات عالية في امتحان الشهادة الاعدادية أو من
التلاميذ الذين فشلوا في مواصلة الدراسة في التعليم الثانوى النظرى أو الأكاديمى .

والآن أرى لزوما علينا أن نستعرض ما هو متبع فعلا في مصر في التوجيه
الدراسى وكيف نعالج هذه المشكلة التى يمكن اعتبارها بحق محور المشكلات
التعليمية في مصر .

لقد اعترف نظام التعليم الأخير بضرورة العناية بتوجيه التلاميذ لمختلف أنواع
المدارس الثانوية وضرورة رفع مستوى المدارس الثانوية الفنية إلى مستوى المدارس
الثانوية الأكاديمية ولكنى أرى أن هذا الإصلاح لم يتعد تقرير المبادئ النظرية
ولكنه تعثر في مرحلة التنفيذ فلم يعد حبرا على ورق . ويسير التوجيه الدراسى
والهنئ فى التعليم العام على خطوتين :

١ — الخطوة الأولى تبدأ فى نهاية سن العاشرة حيث يعمل امتحان فى القراءة
والكتابة والحساب ينقل الناجحون فيه إلى المدرسة الاعدادية حيث يتلقون دراسة
ثقافية عامة لمدة أربع سنوات من سن (١٠ — ١٤) أما الذين لم ينجحوا فى هذا
الامتحان فتعطى لهم فرصة ثانية وثالثة فإذا فشلوا يوجهون إلى التعليم الابتدائى
الراقى ، وفى رأي أن عمل نوع من التوجيه الدراسى للتلاميذ فى سن العاشرة بحيث
يتوجه البعض إلى المدرسة الاعدادية والبعض الآخر إلى المدرسة الابتدائية الراقية
لمجراء لا يتفق مع عملية النمو النفسى للتلاميذ فى هذه السن المبكرة فضلا عما يشتم
منه من وجود نوع من التفرقة وعدم المساواة فى الفرص التعليمية .

٢ — لم تقم المدرسة الاعدادية بعملية التوجيه الدراسى بطريقة صحيحة ، بل
سارت الدراسة فى هذه المدرسة على الصورة التقليدية فوضع للجميع منهج واحد
لا يسمح بالاختيار الذى يوضح ميول التلاميذ وبذلك عجزت هذه المدرسة عن التفرقة
بين تلميذ وآخر بطريقة سليمة صحيحة ، فضلا عن أن معلمى هذه المرحلة لم يعدوا
إعداداً يمكنهم من استخدام الاختبارات السيكولوجية المختلفة التى تساعدهم على فهم
ميول التلاميذ والكشف عن استعداداتهم العقلية تمهيدا لتوجيههم .

حقاً لقد عملت محاولات لتعميم نظام البطاقات في المدارس الاعدادية ، ولكنى أرى أن قصر البطاقة على تدوين معلومات اجتماعية واقتصادية وصحية عن التلاميذ ثم تدوين نتائج تحصيلهم الدراسى في امتحانات النقل ليست كافية لتحقيق التوجيه المطلوب المبني على معرفة ميول التلاميذ واستعداداتهم العقلية وحاجاتهم الاجتماعية .

٣ - هناك مسألة على جانب كبير من الأهمية وهى نقص عدد المدارس الفنية نقصاً معيباً إذ أن عدد المدارس الفنية لا يزيد على ١٢ ٪ من عدد المدارس الثانوية للبنين ٦ ٢٠ ٪ من عدد مدارس البنات الثانوية وهذا يدل على اهمالنا الشديد للتعليم الصناعى والفنى على أهميته فى سد مطالب المجتمع فى الوقت الحالى .

٤ - وما يزيد الأمر خطورة أن المدارس الفنية على قلتها لازالت تلتقى تلاميذها من بين الأقلية المتأخرة التى ضاقت بها المدارس الثانوية الأكاديمية على كثرتها ومعنى ذلك حرمان مصر من الإفادة من استعدادات أبنائها من ذوى الاستعداد الفنى والعمل فى الوقت الذى تسعى فيه مصر إلى التصنيع وزيادة الدخل القومى الصناعى للتخلص من بعض عوامل الضغط الاقتصادى الأجنبي .

٥ - إن هذا الضعف فى التوجيه الدراسى مسئول عن مشكلة التعليم الجامعى فنحن نرى أن الجامعات تضيق سنوياً بالآلاف من الطلبة الذين لا يجدون لهم أما كن بالجامعات المختلفة كما أنهم لا يجدون لهم عملاً يرتزقون منه لأنهم غير معدين للعمل كالمصانع والمؤسسات مما أدى إلى زيادة المتعطلين من أنصاف المتعلمين وبعض ذوى المؤهلات العالية من خريجي الجامعات .

وإنى أقترح لحل هذه المشكلات ما يأتى :

أولاً : تعديل نظام التوجيه الدراسى والمبنى فى المدرسة الإعدادية على أن يستمد هذه المدرسة جميع تلاميذها بعد سن ١٢ أى فى نهاية التعليم الإلزامى وتستمر الدراسة لمدة ثلاث سنوات وتكون من التنوع بحيث تسمح للتلاميذ بفرصة اختيار بعض المواد التى تتفق مع ميولهم واستعداداتهم .

ثانياً : إعداد معلمين قادرين على القيام بعمىء التوجيه المبنى فى المدرسة الإعدادية وتدريبهم على التوجيه المبنى بحيث يمكنهم جمع المعلومات الضرورية عن التلاميذ وهذه تكون ، بـ :

[١] إجراء اختبارات نفسية في الذكاء والقدرات الخاصة .

[ب] مراقبة سير التلاميذ وتقديمهم في الدراسة في المدرسة الإعدادية في مختلف المواد وفي أنواع النشاط الحر والهوايات ومواد الاختيار وغيرها .

[ج] جمع المعلومات عن الحالة الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ .

[د] الاستعانة بالمنزل وتوجيه الآباء في مساعدة التلاميذ على معرفة ميولهم واستعداداتهم وتوجيه أنفسهم الوجهة الصحية .

[هـ] على ضوء هذه المعلومات توجه التلاميذ إلى مختلف أنواع المدارس الثانوية الأكاديمية والفنية مهما كانت الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ في امتحان الإعدادية .

ثالثاً : زيادة ميزانية التعليم الفني زيادة تضمن التعادل بين هذا النوع من التعليم والتعليم الثانوي الأكاديمي .

رابعاً : فتح باب الجامعات لتلاميذ المدارس الصناعية والفنية بنفس الشروط التي يقبل بها تلاميذ المدارس الثانوية الأكاديمية حتى يجد الممتازون من ذوي المهارات والقدرات العملية سبيلاً إلى التعليم الجامعي .

بهذه الطريقة وحدها تضمن زوال الوصمة التي توضع بها المدارس الفنية ونحصل على العناصر الطيبة التي تحتاجها مصر أشد الحاجة في عهد الاستقلال .

المعسكرات الريفية لطلبة وطالبات المدارس الثانوية

من حديث ألقاه الدكتور مختار حمزة على المعسكرين بالمعسكر الدائم بحلوان يوم ٣١ مايو سنة ١٩٥٥ م
تعد المراقبة العامة للنشاط الرياضي والاجتماعي لكي
يكونوا قادة للمعسكرات الريفية ، وهم إما مدرسون
بالمدراس الثانوية أو مشرفون رياضيون أو أخصائيون
اجتماعيون .

المهمة الأولى للمعسكر الريفى هى تحديد أهداف هذا المعسكر بعناية
ثم عليه بعد ذلك أن يبحث فى كيفية تحقيق هذه الأهداف ، وهذا ما سنبجته سوياً .
فأما عن الأهداف فإنى أرى أنها تنلخص فى هدفين رئيسيين وهما :

١ - أن يساهم الطالب أو الطالبة مساهمة فعالة فى خدمة البيئة القروية التى
يعسكر فيها .

٢ - والهدف الثانى والأهم فى نظرى هو تربية الطالب تربية متكاملة فيها اهتمام
خاص بالنواحى التى لا نجد عناية كافية بها فى المدارس كالنواحى الاجتماعية والقيادة
والتعاون والتربية الرياضية الحقة الخ ..

ولكى يتحقق هذان الهدفان ، ينبغى على الطالب أن يتسلح بما يأتى :

(أ) فهم البيئة .

(ب) فهم نفسه ، أى فهم إمكانياته وإمكانيات غيره حتى يضع نفسه فى
الوضع الصحيح .

(ج) أن يلم ببعض الطرق المناسبة لتوصيل خدماته للغير .

هذا هو ما ينبغى على الطالب أن يعمل تحت إشراف وتوجيه قائد المعسكر .
وسأشير فى ختام حديثى إلى بعض المبادئ الهامة والأسس التى يجب اتباعها فى
معاملة الطالب .

(١) فهم البيئة

أظنكم توافقونني جميعاً على أن الشخص الذى ينوى خدمة جهة من الجهات عليه أن يدرس أولاً هذه الجهة دراسة تفيدته وتوجيهه لتأدية الخدمات المناسبة . عليه أن يدرس السكان والموقع وأهميته ، كما عليه أن يدرس المساحة وتوزيعها ونوع الاراضى والزراعة والمحاصيل ونظام الري وأعمال الاهالى والمهن الأكثر انتشاراً من غيرها ، والصناعات التى تفتقر إليها القرية وتحسين الصناعات الموجودة فضلاً مع العناية بالصناعات الزراعية : مستخرجات الالبان ، عسل النحل ، تربية دود القز ، الغزل والنسيج وما إلى ذلك . كما أن عليه أن يبحث نسبة المشتغلين بكل مهنة من المهن وأن يتعرف على الاشخاص ذوى النفوذ فى القرية وعلى رأسهم العمدة وشيخ البلد وناظر المدرسة والمأذون الشرعى والحاج فلان (ذو العمامة الخضراء ، فهو من أولياء الله الصالحين ، وله تعويذة ذات أثر فعال ...) الخ . . . وعليه أن يدرس العلاقات الاجتماعية السائدة فى البلدة : الزواج والطلاق والمصاهرة والمحبة والتزاور والتعاون والاندماج والتنافس والعادات والتقاليد فى الموالد والأفراح والمآتم وطرق تمضية الالاميات وأوقات الفراغ للكبار والصغار ، للرجال والنساء . عليه أن يتعرف شيئاً عن ميول الاهالى واتجاهاتهم ، عليه أن يعرف عنهم كل شئ يستطيع أن يعلمه : الجرائد التى يفضّلونها والإذاعات التى يستمعون إليها والحوادث التى يهتمون بها .

وخلاصة القول أن من يخدم جهة ما ، عليه أن يدرس الجهة وأهلها دراسة تمكنه من أداء خدماته على وجه أتم ، وذلك بقدر ما تسمح به الظروف وما يسمح به الوقت . أعنى بذلك أن فترة ثلاثة أسابيع فى القرية لن تسمح للطلبة بدراسة كل هذه الامور بأنفسهم دراسة وافية ، وعلى المشرفين بالمعسكر مساعدتهم وتوجيههم لطرق الحصول على البيانات اللازمة فى أسرع وقت وبأقل مجهود ممكن .

تلك البيانات التى تحدثت عنها حتى الآن خاصة بكل قرية ، وجميعها المعسكرون بكل قرية على انفراد . وهناك معلومات أخرى عامة ينبغي أن يلم بها المشتغلون فى خدمة جميع القرى ، وذلك فى مختلف الميادين الصحية والطبية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية . ومن أمثلة المعلومات الصحية والطبية : كل ما يختص بماء الشرب وماء

الترع والمراحيض وأنواعها والرائب والذباب والاطعمة المكشوفة والنظافة عامة والأمراض المختلفة وانتقالها مع العناية بالأمراض الطفيلية والأمراض المتوطنة . ومن أمثلة المعلومات الاجتماعية : شئ عن حركات التعاون وطرقها وفوائدها ، والجمعيات الخيرية والاتحادات والأندية والحفلات الخ... ومن المعلومات الاجتماعية الصحية : تحديد النسل والحمل والوضع والرضاعة الخ... ومن أمثلة المعلومات الاقتصادية : تنظيم الدخل ووسائله ، الصناعات المختلفة ، الاستغلال المثمر ، تربية الدواجن والمواشى وتربية النحل الخ... ومن أمثلة المعلومات السياسية : الإدارة والحكومات المحلية : المجلس البلدى والمجلس القروى والعمدة وشيخ الحفراء الخ..

هذه المعلومات العامة ، أقترح بصدها ثلاثة اقتراحات وهى :

١ - الاستماع إليها من مصادر قوية من المختصين كلما أمكن ذلك . أعنى أن يعمل الترتيب لكى يحدهم طبيب فى النواحي الصحية ورجل اقتصادى فى المسائل الاقتصادية وهكذا .. فلذلك تأثير أقوى من أثر المدرس العادى .

٢ - مناقشة كل محاضرة وكل حديث بعد الاستماع إليه وأن يكون ذلك فى حلقة بحث ويسمح فيها لكل عضو بالاشتراك بالرأى .

٣ - التفكير فى طرق تبسيط هذه المعلومات ، وجعلها ذات فائدة عملية بحيث يمكن توصيلها لأهالى القرية بسهولة ويستطيعون تطبيقها .

(ب) فهم الطالب لنفسه

بعد أن يفهم الطالب البيئة جيداً ويزود بذخيرة من المعلومات العامة والبيانات المحلية ، عليه أن يدرك بوضوح ما يستطيع أن يعطيه وما يستطيع أن يأخذه ممن يحاول خدمتهم .

ينبغي أن يدرك الطالب أنه وصل إلى درجة من العلم لم تصل إليها الغالبية العظمى من أفراد هذا الشعب وهذا يقتضيه أن يقوم بواجبه نحوهم . وينبغي أن يدرك أيضاً أنه يستطيع أن يأخذ كثيراً من الكبار الذين لم تتح لهم فرص التعلم بالمدرسة ،

ولكنهم تعلموا من المدرسة الكبرى وهى الحياة نفسها لحصلوا على خبرات لها قيمتها .
فيجب أن يستمع إليهم ويحترمهم ويستفيد منهم .

إن العيب الأكبر الذى نراه فى معظم الناس الآن ، هو رغبتهم فى الأخذ من
الغير دون الاعطاء أو الأصغر دون إعطاء الفرصة للغير بالرد على ذلك .
على الرغم من أهمية هذا الرد ولو من الناحية السيكلوجية . ثم إن اندماج الطالب
مع الاهالى كبيرهم وصغيرهم ، فقيرهم وغنيهم ، قويهم وضعيفهم يساعده على تنمية
شخصيته نمواً طيباً ويجعله يتغلب على الكثير من مشكلاته هو كالحجل أو عدم
الاقدام أو النزاع عن إبداء رأى أو غير ذلك .

(ج) طرق توصيل الخدمات للغير

وهنا سأكتفى بذكر بعض النقاط سريعاً وهى :

١ — يجب أن يدرك الطالب أن كل أسرة تختلف عن الأسرة الأخرى فالطريقة
التي يتبعها هنا قد لا تنفع هناك .

٢ — لا يجوز أن يفرض الطالب خدماته على الغير قبل توثيق الروابط بينه وبين ذلك .
الغير الذى يحاول خدمته . يجب أن تطمئن إليه الأسرة أولاً وتصبح مستعدة للتفاهم معه .
هذا التمهيد المطلوب يختلف من أسرة إلى أخرى فى نوعه وفى طول مدته . ففى
بعض الأسر يمكن البدء فى العمل (تأدية الخدمات) بعد جلسة واحدة وفى البعض
الآخر لابد من عدة جلسات قد تكون متقاربة أو متباعدة حسب الظروف .

(٣) ينبغي أن يضع الطالب نصب عينيه أثناء التمهيد وبعده أن يقيم الدلائل
العملية على أنه يرغب ويستطيع تأدية الخدمة لمن يتصل به .

(٤) المبدأ الهام جداً هو أن يجعل من يخدمهم يشتركون معه فى خدمه أنفسهم .
بل أن عليه أن يشعرهم بأن العيب الأكبر يقع عليهم وأنه مستعد لإرشادهم إلى بدء
الطريق السليم ثم يتركهم يعتمدون على أنفسهم فلا يعودهم التواكل .

(٥) عليه أن يختار الوقت المناسب ، والطريقة المناسبة فإن نفس الخدمة التي
تقبل مع الامتنان قد ترفض إذا حولت بطريقة غير مرضية أو فى وقت غير مناسب .
وعليه أن يستغل ساعات المرح والترفيه لوضع بذور كثيرة يستطيع أن يستغلها
فيها بعد .

واجبات قائد المعسكر إزاء الطالب

(١) عليه أن يحترمه ويبدى فيه الثقة بالنفس ، ويجعله يعتمد على نفسه كثيراً .
 (٢) وفى نفس الوقت ينبغى أن يكون له سنداً قوياً بحيث لا يشعر الطالب كثيراً بحرج لفترات طويلة . كما أن عليه ألا يتدخل سريعاً فالطالب يستفيد من تلك الأوقات العصفية التى يتعرض فيها للحرج بشرط ألا تطول أكثر من اللازم .

(٣) على القائد أن يعقد اجتماعاً عاماً كل يوم وتتلخص أغراضه فيما يأتى :

[أ] الاستماع إلى ما أداء كل فرد ويود أن يفخر به أمام زملائه . ويحسن جداً أن تعطى له هذه الفرصة .

[ب] الاستماع إلى المشاكل التى تعترضهم . واقتراح حلول لمثل هذه المواقف التى تستجد مستقبلاً ، وهنا ينبغى ألا تأتى الحلول من القائد أو المشرف بل من الطلبة أنفسهم ولا مانع من أن يشترك المشرف ببعض الآراء كلما استدعى الموقف .

[ح] مناقشة برامج اليوم التالى .

[و] إعطاء التوجيهات العامة اللازمة للجميع .

(٤) على القائد أن ييسر مقابلته لكل طالب يرغب فى ذلك فقد يشرح له مشاكله الخاصة التى لا يود ذكرها فى الاجتماع العام وأن يزوده بالنصائح والتوجيهات وأن يبذل له كل ما يمكن لمساعدته على مواجهة مشاكله .

(٥) يجب ألا يتوقع أن كل طالب سيكون صورة طبق الاصل من نموذج معين فكل واحد منهم فريته ويستطيع أن يؤدى خدمات من نوع معين فقط فمنهم من يهتم بتعليم مبادئ القراءة والكتابة فقط ، ومنهم من يهتم بالنواحي الدينية فقط ومنهم من يهتم بأوقات الفراغ والألعاب الرياضية الريفية ، ومنهم من يهتم بنواح صحية أو اجتماعية أو صناعية أو زراعية أو بناحياتين أو أكثر من هذه النواحي المتعددة .

فعلينا أن نشجع الجميع والألا نتطلب منهم أكثر مما تسمح به طاقاتهم وأن نتذكر أن الغرض الأهم من خدمة القرية فى هذه المرحلة هو تربية هؤلاء الطلبة عن طريق العمل والممارسة والقدوة الصالحة .

المواد الاجتماعية فى منهج المدرسة الابتدائية الحالى بمصر

الدكتور عبد اللطيف فؤاد ابراهيم
المدرس بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

يلتحق الأطفال بالمدرسة الابتدائية فى سن السادسة (بمقتضى قانون التعليم الجديد رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣) فمنهم من يمكنه فيها أربع سنوات دراسية يلحق بعدها بالمدرسة الإعدادية ، ومنهم من يستمر فى المدرسة الابتدائية إلى السنة الخامسة أو السادسة .

ونظرة إلى مناهج هذه المدرسة فى الوقت الحاضر ترىنا أن المواد الاجتماعية بصورها التقليدية (التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية) لا تدرس إلا فى السنتين الخامسة والسادسة . فلماذا لا تدرس فى السنوات الأربع الأولى ؟ وهل من الخطأ تدريسها فى هذه السنوات ؟ .

إن المنهج الحالى قد بنى على أساس ألا نبدأ مبكرين فى تدريس المواد الاجتماعية بصورها وتنظيماتها التى نعرفها . ولكننا من غير شك لا نريد أن نهمل المواد الاجتماعية فى السنوات الأولى من المدرسة الابتدائية ونحرم الأطفال من قيمتها الكبيرة ، ولا نريد أن نبدأ المواد الاجتماعية طفرة واحدة فى السنتين الأخيرتين من هذه المدرسة ، بل نبدأ فى تحقيق أهدافها منذ السنة الأولى .

ولكى تندرج مع الأطفال فى ذلك نوجه مناهج السنوات الأربع الأولى توجيهاً يسمح بمشاهدات كثيرة يقومون بها فى بيئتهم المحلية ، كما نهيء فرصاً لأوجه نشاط فردى وجمعى متنوع فى معظم الدراسات المقررة ، حتى يكتسب الأطفال خلال ذلك كثيراً من الخبرات ذات الأثر فى سلوكهم الاجتماعى ونموهم المتكامل . ويجمعوا معلومات مناسبة تعد أساساً هامة فى المواد الاجتماعية . فكيف نفعل ذلك ونحن نتبع المنهج الحالى ؟

فى أثناء دروس « مبادئ العلوم ومشاهد الطبيعة » يوجه المدرس تلاميذه إلى ما فى بيئتهم من حيوان ونبات ، وإلى أهم ما يستفيدونه فى حياتهم ، ويستفيد به الإنسان

عامة ، من هذا الحيوان والنبات . وفي أثناء جولات التلاميذ في بيئتهم المحلية أيضاً يوجههم المدرس إلى ملاحظة أعمال الناس : في أى شيء يشتغلون ؟ وماذا ينتجون ؟ وما أوضح العلاقات بين إنتاجهم وما كل الطفل وملبسه ومسكنه ؟ وكيف تختلف أعمال الناس بعضهم عن بعض اختلافاً له أهمية في إشباع حاجات الطفل وحاجات أسرته بوجه عام ؟ وكيف أن الناس وإن اختلفوا بعضهم عن بعض في عدد من النواحي فإنهم يتشابهون في نواح أخرى . ومعنى ذلك أن الطفل يوجه بعض الاهتمام إلى غيره من الناس ولا يهمل في الوقت نفسه ما يتصل بشخصه . فتصبح هذه الحالة بمثابة خطوة نحو تخفيف أثر أنايته الواضحة في هذه السن ، كما تكون خطوة هامة نحو نموه الاجتماعي السليم .

ولاشك في أن هذه الخبرات تتمشى كثيراً مع بقية خصائص الطفل ، فهو في هذه السن يحب للاستطلاع ، « على » يقدر الأشياء تبعاً لقيمتها العملية ، ولا تستهويه الأمور المعنوية أو النظرية ، وعنده رغبة قوية في أن يختبر بنفسه فيرى الأشياء ويلبسها أو يتذوقها ، ويجب جمع العينات واقتناءها ، ويميل إلى ما يتصل بشخصه اتصالاً مباشراً ، ولا يدرك بوضوح ما يتعد كثيراً عن بيئته المحلية وما فيها من ظواهر ، وله نشاط مستمر يسمح بزيادة اتقان الخبرات والتدريب على مهارات متنوعة .

وفي مبادئ العلوم ومشاهد الطبيعة في السنة الثالثة ينص المنهج على أن « يستمر التلاميذ في القيام بالجولات التي يقصدها التعرف على مافي البيئة من طيور وحيوانات ونباتات مختلفة وحرف وصناعات . . . » . وفي هذه الجولات مجال واسع لخبرات من صميم المواد الاجتماعية ، فيوجه المدرس تلاميذه كي يلاحظوا الإنتاج وتنوعه ، وكيف تنقل المنتجات وتوزع ، وكيف يتصل الناس بعضهم ببعض ، في المجتمع الذي يعيشون فيه . وكل هذه أسس هامة في المواد الاجتماعية لا يجد الطفل صعوبة في تلبيتها لأنه في هذه الفترة من سنه لا يزال محباً للاستطلاع بصورة واضحة ، ويقبل على استكشاف بيئته باهتمام كبير ، كما أنه بالإرشاد والتوجيه يستطيع أن يكشف بعض العلاقات الواضحة بين ما يراه من أوجه نشاط الناس كالعلاقة بين الإنتاج وعباية نقل المنتجات أو بين الإنتاج والتسويق .

والحياة الاجتماعية ، وبخاصة في الوقت الحاضر ، معقدة تعقيداً كبيراً فيصعب على تلميذ المدرسة الابتدائية أن يفهم الكثير من نواحيها ، كما يصعب عليه تتبع حاجات الإنسان الضرورية فيها لأن الضروريات تختفي عنه في ذلك النوع الكبير في

هذه الحياة الحديثة . ولكننا نريد أن نوجه تلاميذنا في جولاتهم بالبيئة المحلية كي يدركون بشكل عام أن المجتمع مبني على التعاون أو التبادل ، وأن هذا التعاون أو التبادل ينبغي أن يؤدي إلى سعادة كل عضو في المجتمع .

وفي دروس مشاهد الطبيعة بالسنة الرابعة ، يتطلب المنهج من التلاميذ أن يسجلوا « بكلمات قليلة محدودة وصفاً (بسيطاً) لما يحسونه ويشاهدونه في بيئتهم من الظواهر الطبيعية » . فبما أن الطفل في هذه الفترة قد زاد ميله الى تجربه والى التجول في بيئته والتعرف عليها وما زال محباً للاستطلاع ، فإني أرى أن نزيد قليلاً في «الظواهر» التي ذكرها المنهج بحيث تصبح على الوجه الآتي :

شروق الشمس وغروبها ، وحالة الجو من حيث درجة الحرارة ، وحالة الهواء ان كان شديداً أو لطيفاً أو شديد الحركة ، ووجود الغيوم وضياء السماء ، وسقوط المطر ، ووجود الندى ، وحالة السطح من حيث استواء أو الارتفاع أو الانخفاض وجريان ماء النهر أو التربة أو المصرف ، ووجود ساحل البحر أو ساحل بحيرة . ويوجه المدرس تلاميذه في ذلك ليعرفوا أوضح العلاقات بين حياتهم وهذه الظواهر ويشجعهم على الاستفسار عنها وعما في بيئتهم من نبات وحيوان ، وعلاقة ذلك كله بأعمال الناس .

ويتدرج المدرس مع التلاميذ تدرجاً يساعدهم على تكوين مفاهيم اجتماعية مبسطة مناسبة ، وانجازات عامة سليمة مبسطة نحو البيئة المحلية وما فيها منها من نشاط بشري . فيفهم التلميذ أن المجتمع في حاجة الى جميع الحرف التي فيه مهما بدت غير هامة أو غير رفيعة ، وينمو عند التلميذ بالتدرج شعور بالأخوة نحو غيره من الناس في بيئته وغير بيئته ، فيؤثر ذلك على سلوكه في الحياة ويجعله سلوكاً مقبولاً .

ونلاحظ دائماً أن التلميذ الصغير يواجه مشكلات ومعاني جديدة أثناء فهم بيئته والمواطنة بين نفسه وهذه البيئة باستمرار ولذلك يحتاج إلى الإرشاد والتوجيه ليتغلب على هذه المشكلات وليدرك هذه المعاني . وكلما كان الإرشاد والتوجيه سديدين كان فهم التلميذ ومواده متة سليمة .

ولاشك في أن دروس اللغة العربية تستطيع أن تسهم في دراسة المواد الاجتماعية في هذه المرحلة (أى في السنوات الأربع الأولى) عن طريق القصص ، والتعبير الحر والمناقشة ولذلك يجب أن نعي بما نص عليه المنهج في السنتين الأولى والثانية وهو

« القصص الرمزية التي تجري على ألسنة الطير والحيوان ومظاهر الطبيعة ، والقصص الواقعية التي تستمد حوادثها من حياة الطفل ويثثه ، بأن نجعلها تبرز أوضح أو أبسط مظاهر العلاقات المتبادلة بين الطفل ويثثه بوجه خاص وبين الإنسان والنبات والحيوان والظواهر الطبيعية المختلفة بوجه عام . وفي المناقشة أو الحديث الذي يجري بين المدرس وتلاميذه حول محتويات القصة تتضح أمور كثيرة مما تعنى به المواد الاجتماعية ، ويؤدي كل ذلك إلى نمو الطفل في كثير من النواحي ، كما أن يصبح أساساً لدراسة المواد الاجتماعية فيما بعد ، دراسة منظمة تساعد على تكوين مفاهيم واتجاهات مرغوب فيها .

وفي دروس اللغة العربية أيضاً في السنوات الأربع الابتدائية يشجع التلاميذ على التعبير الحر عما يشاهدونه ويتصلون به في بيئتهم المحلية ، على أن يكون بين أهداف هذا التعبير تنظيم معلومات التلاميذ عن بيئتهم وتدريبهم على التعبير عنها .

« والتمثيل ، الذي يعنى به منهج اللغة العربية يمكن أيضاً أن يكون مجالاً كبيراً لتحقيق الكثير من أهداف المواد الاجتماعية . فيقوم الأطفال بتمثيل بعض القصص الرمزية أو الواقعية السالفة الذكر أو يقوموا بتمثيل قصص قصيرة تدور حول بعض الشخصيات التاريخية الهامة .

ومن الممكن أن تشتمل دروس الدين أيضاً على جانب هام من الدراسات الاجتماعية لأن التربية الدينية أو التوجيه الديني يتطلب ملاحظة سلوك الأفراد في المجتمع المحلي ، وفهم نتائج هذا السلوك ، وملاحظة التعامل بين الناس ومظاهر التعاون ، وأوضح مقومات الحياة الاجتماعية السليمة ، كما يتطلب تمثيلاً وقصصاً فيها تاريخ وعوامل جغرافية أو فيها تصوير شخصيات تاريخية هامة . بل أن التربية الدينية تتطلب إحياء مناسبات خاصة كمولد الرسول عليه الصلاة والسلام ، ورأس السنة الهجرية ، وغيرها وكل هذا جزء من الدراسات الاجتماعية له قيمته الكبيرة .

وكذلك التربية البدنية يمكن أن تساعد كثيراً على النمو الاجتماعي الذي تهدف إليه المواد الاجتماعية ، ففي التربية البدنية مجال واسع لفهم قيمة التعاون عملياً . والتدريب عليه ، وممارسة القيادة والتبعية ومعرفة حقوق كل منهما وواجباتهما ، وغير ذلك من المهارات والاتجاهات العامة المناسبة المرغوبة في المواطن الصالح .

والنشاط المدرسي بأنماطه المختلفة ميدان اجتماعي هام يساعد التلاميذ على فهم

الكثير مما يدخل في نطاق المواد الاجتماعية ، ويدرجهم عليه . فن طريقه يفهم التلاميذ عملياً قيمة اتقان كل من : مراعاة الواجبات والحقوق ، والعمل الفردي ، والتعاون ، وفهم أهداف العمل والحرص على تحقيقها ، ووضع القوانين أو القواعد ومراعاتها وانتخاب القادة الصالحين ، وهذا بالإضافة إلى تدريب التلاميذ على تحمل المسؤولية في صورة تتناسب مع مستواهم .

بهذا الشكل تصبح المواد الاجتماعية ظاهرة الأثر في السنوات الأربع الأولى من المدرسة الابتدائية الحالية . وبهذا الشكل نعمل على نمو الطفل في هذه الفترة من سنه نموا اجتماعياً ، ولا نهمل نموه العقلي والوجداني كذلك .

وإذا وصل التلاميذ إلى السنة الخامسة الابتدائية فانهم يبدأون في دراسة المواد الاجتماعية دراسة أكثر تحديداً وتنظيماً . ويستمررون في مثل ذلك في السنة السادسة كذلك . وليس هذا مجال تحليل ما ورد في مناهج هذه المواد في السنتين الخامسة والسادسة أو تقده ، لأن هدفنا هو توضيح الطرق التي تتبعها في المنهج الحالي لمعالجة ما فيه من ثغرات .

فالتلاميذ في السنة الخامسة ما زالت فيهم معظم الخصائص التي ذكرناها وعندهم المعلومات والمهارات التي اكتسبوها في الفرق الأربع الأولى ، فيساعدكم ذلك على القيام بما يطلبه منهجهم وهو دراسة جغرافية البيئة المحلية دراسة مبنية على الزيارات والجولات المنظمة والاتصال بأهل البيئة والكبار في الأسرة . ولا شك في أن خصائص التلاميذ وما عندهم من معلومات ومهارات سوف تجعلهم يقبلون على دراسة أعمال الناس بصورة أكثر تنظيماً وأكثر عمقاً من ذي قبل ، وسيدرسون كذلك أوضح العلاقات بين هذه الأعمال والظروف الطبيعية في البيئة . ويتخذ كل هذا أساساً للسير في بقية المنهج بأن يتدرج التلاميذ إلى معرفة أهم أنواع التبادل الاقتصادي بين يثتهم وبيئات مصر الأخرى ، وأهم أوجه النشاط البشري في تلك البيئات . أما الشعوب الأربعة المنصوص عليها في المنهج فإن دراستها تعتمد على عنصر التشويق واستخدام الوسائل السمعية والبصرية المختلفة (١) ومعنى هذا أن أقر التلاميذ سيتسع تدريجياً من عالمهم الصغير أو يثتهم المحلية ليعرفوا أنها جزء من عالم أكبر هو مصر وطنهم العزيز ، وأن هناك شعوباً أخرى كذلك ، وفي السنة السادسة تتضح عند التلاميذ

(١) وكلما كانت هناك علاقات بين مصر وهذه الشعوب فانها تستغل في الدراسة ، وتكون لذلك قيمة كبيرة .

تلك الأسس والمفاهيم والمهارات التي تساعدهم على القيام بأوجه النشاط التي تتطلبها الدراسة المقررة ، وهي دراسة منظمة في الجغرافية البشرية لمصر والسودان وبعض الدول ذات العلاقات الوثيقة بمصر .

ويستمر التلاميذ في استخدام البيئة المحلية والقيام بالنشاط المدرسي كأساسين عامين في دراسة التربية الوطنية في السنة الخامسة ، فيساعد ذلك على إدراك أهم علاقات الفرد والمجتمع ، وحقوق الفرد وواجباته تجاه ما في المجتمع من وجود نشاط مختلفة . ويستطيع التلاميذ أيضاً أن يتبعوا أوضح القيم التي تنطوي عليها النظم والمؤسسات الحكومية والأهلية تتبعاً مبنياً على المشاهدة في حياة المجتمع المحلي ، ويفهموا أهمية الاشراف الحكومي لتنظيم العلاقات الفردية والجماعية وتوجيهها إلى ما يسعد الفرد والجماعة ، وفي السنة السادسة أيضاً تكون الممارسة والخبرة الشخصية في النشاط المدرسي وفي البيئة المحلية أساساً لدراسة النظم الحكومية الأساسية ، وفهم الواجب نحوها والعقوق لديها ، وما يجب من تعاون مع الحكومة لرفعة الوطن وسعادة أبنائه . فالتلاميذ ما زالوا يميلون إلى النشاط والتجربة واكتساب الخبرات الشخصية ، كما أن الدراسة النظرية مهما حسنت لا يمكن أن تحل محل هذه الممارسة والخبرة الشخصية في تكوين الاتجاهات العامة والفهم الصحيح ، والعادات والمهارات التي يرى إليها المنهج من وراء موضوعاته الهامة وهي : معنى الحكم الذاتي وأهميته ، وأهمية الحياة الديمقراطية الصحيحة وما لها من مزايا تعود على الفرد والجماعة ، ونواحي الضعف في المجتمع المصري ، واستقلال مصر ، وأهم علاقات مصر بجماعة الدول العربية والهيئات العالمية الرئيسية ، وقيمة هذه العلاقات بالنسبة لمصر ولغيرها من البلاد الأخرى المنتظمة في هذه الهيئات ونراعى في كل ذلك مستوى نضج التلاميذ وما يستطيعون ادراكه بسهولة .

وبما أن الحياة الاجتماعية السليمة تتطلب سلوكاً متنوعاً ومهارات خاصة فإن زيارات التلاميذ واتصالهم بأهل البيئة المحلية ، وكذلك أوجه النشاط المختلفة التي يقومون بها ، تكون مجالاً طيباً لتدريبهم على هذا السلوك وهذه المهارات الخاصة . على أن نراعى في ذلك خصائص التلاميذ التي ذكرناها .

وبالطريقة العملية أيضاً ، أى بالنشاط الذاتي الذي تدرب عليه التلاميذ في السنوات الأربع الأولى ، يقومون بجمع المعلومات عن الموضوعات المقررة من تاريخ مصر القديم للسنة الخامسة ، ومن كل من التاريخ الاسلامي وتاريخ مصر الحديث للبيئة

السادسة ، كما يقومون بالرحلات أو الزيارات الكثيرة التي تتطلبها هذه الدراسة . ويوجه التلاميذ بحيث تتكون لديهم فكرة عن تطور الحضارة ويعرفون أوضاع ما في حياة مجتمعهم أو تقاليد من أثر المصريين القدماء ، وأثر الحضارة العربية الإسلامية ، أى أن عوامل تاريخية رئيسية ما زالت لها آثارها الواضحة في حياتهم وحياة المصريين عامة .

فدراسة المواد الاجتماعية في المدرسة الابتدائية لن تقتصر على داخل حجرة الدراسة حيث يجلس التلاميذ على المقاعد الخشبية ، يستقبلون المعلومات التي يلقيها عليهم مدرسوهم . بل تكون في الفصل ، وفناء المدرسة ، والبيئة المحلية ، ومكتبة المدرسة ، ويكون التلميذ فيها إيجابياً نشيطاً يشاهد ويستكشف ، ويقرأ ويستفسر من أشخاص في البيئة المحلية وفي المنزل كما يستفسر من مدرسه ، ويختلط بغيره ، ويلبس بيده ، ويجمع عينات من المنتجات المختلفة كما يجمع بعض النباتات ، والورق الملصق على علب المأكولات ، والورق الملصق على بعض صناديق السلع الأخرى التي تأتي إلى بيئته ، والكثير من الصور ، وقصاصات من الصحف والمجلات ، وطوايع البريد ، وغير ذلك مما يتصل بالدراسة . ويكون المدرس في كل ذلك مرشداً وموجهاً ، يناقش عند الضرورة ، ويبتعد ما أمكنه عن الإلقاء الطويل الممل ، ويشجع التلاميذ على إنشاء متحف مدرسي مما يجمعونه ويعيدونه ويوجههم إلى تنظيمه وإلى استخدامه في الدراسة .

وهذا النوع من النشاط والدراسة يساعد التلاميذ على مواجهة ما قد يعترضهم من مشكلات في حياتهم ويجعلهم يشعرون بنوع من الطمأنينة في بيئتهم فيعيشون فيها حياة ملؤها النشاط ، ويعرفون كيف يستفيدون من ظواهرها الطبيعية فائدة مناسبة لهم ، وكيف يتقون أضرار هذه الظواهرات ، ويتبين كل تلميذ ، ولا سيما في السنين الخامسة والسادسة ، أن المجتمعات المحلية يختلف بعضها عن بعض في النشاط البشري فما يترتب عليه من سلوك الأفراد والجماعات ، وأن ما هو مقبول في جماعة قد لا يكون مقبولا في جماعة أخرى ، وما يعد سيئاً في مجتمع قد يعد سليماً في غيره من المجتمعات .

ولاشك في أن المواد الاجتماعية على هذا النحو تؤدي إلى انتقال التلميذ من التركيز حول الذات إلى الاهتمام بأهداف الجماعة وأوجه النشاط الجماعي كما ذكرنا ، وتجعله يواظم بين نفسه والحياة الاجتماعية في بيئته بأن يتمشى مع اتجاهاتها السليمة بقدر استطاعته .

والآن بعد أن عرفنا ما يجب أن تكون عليه المواد الاجتماعية في المدرسة الابتدائية بسنواتها الست ، نستطيع أن نسأل :

هل يستفيد التلاميذ من دراسة المواد الاجتماعية مع « مدرس الفصل » أكثر مما يستفيدون منها مع « مدرس المادة » ؟ .

إننا نرى أن يكون المدرس في السنوات الأربع الأولى « مدرس فصل » وأما في السنتين الخامسة والسادسة الابتدائيتين فيحسن أن يكون المدرس « مدرس مادة » على ألا يكون متخصصاً شخصياً .

فدرس الفصل : في السنوات الأربع الأولى يقضى مع تلاميذه اليوم المدرسي كله وبذلك يمكنه أن يلاحظ سلوكهم ، وأن يدرس كلا منهم طوال اليوم المدرسي وفي ظروف مختلفة ، فيفهم الكثير من قدرات كل تلميذ أو استطاعاته ، واستعداداته وميوله ، وإنتاجاته (وبخاصة إذا لم يكن عدد التلاميذ في الفصل كبيراً) . ويستطيع هذا المدرس أيضاً أن يتبع نمو تلاميذه في كل ناحية من تلك النواحي ، ويعرف سلوك كل منهم تجاه الصعاب التي قد تعترضه والمشكلات التي قد تواجهه ، وإلى أي حد يعد النمو الاجتماعي والعقلي والوجداني عند كل منهم نمواً طبيعياً ، وأي مواضع الضعف عند كل تلميذ تتطلب عناية أكثر من غيرها أو على الأقل قبل غيرها ، وأي مواضع القوة تحتاج إلى التنمية والاستغلال ، وما طريقة كل تلميذ في سلوكه مع أخوانه وتعاونهم معهم ، وغير ذلك كثير .

وسيقوم هذا المدرس بإرشاد تلاميذه في دراسة المواد الاجتماعية المتخلفة في الدراسات الأخرى وفي أوجه النشاط المختلفة في السنوات الأربع الأولى ، فيشعر التلاميذ بتكامل هذه المواد بعضها مع بعض وبأنها ميدان معرفة وممارسة ونمو . وسيجد هذا المدرس في البيئة المحلية مجالاً لإبراز عناصر التكامل في المواد الدراسية وما فيها من المواد الاجتماعية ، وبخاصة إذا عني بربط الدراسة بحاجات الطفل إلى الغذاء والملبس والسكن وما يتصل بكل منها في البيئة المحلية . واستطاعات هذه البيئة لأشباع هذه الحاجيات ، وعلاقتها بتفسيرها من البيئات الأخرى القريبة . ولا ننسى ما لهذا كله من أثر في جعل الدراسات حية ترتبط بحياة التلاميذ على نحو يحدث لها أثراً في سلوكهم .

وأما في السنتين الأخيرتين من المدرسة الابتدائية (أى السنة الخامسة والسنة السادسة) فقد ذكرنا أننا نستحسن نظام « مدرس المادة » لأن التلاميذ في هاتين السنتين يحتاجون الى دراسة أعمق وأكثر تنظيماً ، كما يحتاجون الى توجيه خاص في القراءة والتدوين أو التسجيل والتلخيص ، بالإضافة الى قيامهم بأوجه النشاط المختلفة السالفة الذكر . وسيكون استغلال البيئة المحلية في هذه الحالة أيضاً عامل ربط بين المواد الاجتماعية ، يشعر التلاميذ بتكاملها .

وجاء أن مدرس المادة لن يكون ذا تخصص ضيق ، فانا نقترح أن يقوم مدرس واحد بتدريس جميع المواد الاجتماعية في الفصل الواحد كي يتم شعور التلاميذ بتكامل هذه المواد وتحقق الفائدة منها . أما اذا تعذر قيام مدرس واحد بتدريس جميع المواد الاجتماعية في الفصل الواحد ، فان مدرسى هذه المواد يكثرون من اجتماعاتهم ليتفقوا على الخطط التي بها يستفيد التلاميذ من الدراسة أكبر فائدة اجتماعية ممكنة وليفهم هؤلاء المدرسون على حل المشكلات التي قد تعترضهم ، وليعدلوا خططهم اذا لزم التعديل .

هذه هي المواد الاجتماعية في المدرسة الابتدائية المصرية في الوقت الحاضر وما يجب أن تكون عليه . وهذا هو المدرس الذي يشرف على دراستها في السنوات الأربع الأولى وفي السنتين الأخيرتين ونستطيع الآن أن نسال :

كيف نحكم على نمو التلاميذ الاجتماعى ومدى استفادتهم من الدراسة في كل من مرحلتى المدرسة الابتدائية ؟ أو بعبارة أخرى كيف تقوم أثر المواد الاجتماعية في نمو التلاميذ ؟

نسلم أولاً بأن الامتحان التحريرى أو الشفوى لا يكتفى وحده للحكم على التلاميذ بل يجب أن يكون جزءاً من خطة دقيقة لتقويم النمو المنشود . ففي السنوات الأربع الأولى يلاحظ المدرس تلاميذه ويدرس حالة كل منهم دراسة مستمرة مبنية على الاتصال المباشر ، ويدون نتائج هذه الملاحظة والدراسة في سجل خاص بكل تلميذ ، ويدون في هذا السجل أيضاً ما يحكم به على التلميذ مما يكتبه التلميذ نفسه ، وما يستفسر عنه ، وما يديه من ملاحظات ، وما تتضمنه كل من محادثاته مع المدرس ، وطريقة سلوكه مع زملائه ومع أهل البيئة أثناء أوجه النشاط المتنوع (وقد يعدل المدرس اشرافه على التلميذ وتوجيهه له في ضوء هذا كله) . ويكون هناك امتحان تحريرى مناسب

فى أواخر السنة الرابعة يشتمل على أسئلة تقيس مدى استفادة التلاميذ من المواد الاجتماعية المتغلغلة فى غيرها من مواد الدراسة ، وبخاصة مدى استفادتهم منها فى فهم أبرز مظاهر الحياة البشرية فى بيئتهم المحلية وفهم علاقات حياتهم بهذه البيئة .

أما فى السنتين الخامسة والسادسة فيستمر المدرس فى التدوين فى السجل السابق وفى استخلاص النتائج منه . ويضاف الى هذا امتحان تحريرى مناسب فى المواد الاجتماعية فى نهاية كل سنة من هاتين السنتين ، تضم نتيجته الى نتيجة دراسة السجل . ويراعى فى أسئلة هذا الامتحان التحريرى أن تقيس مدى استفادة التلاميذ من الدراسة فى فهم أهم مظاهر الحياة البشرية فى البيئة المحلية وفى مصر عامة ، ومدى استفادتهم منها أيضاً فى مواجهة بعض مشكلات حياتهم وأبرز المشكلات فى كل من بيئتهم ومصر بوجه عام ، كاتبين دقتهم فى المعلومات ، وقدرتهم على النقد والحكم السليمين ، ومدى اتساع أفقهم فى التفكير القوى ، ونوع اتجاهاتهم العامة نحو الحياة البشرية وعلاقات الناس بعضهم ببعض . وانا لنقترح أن تستعين وزارة التربية والتعليم بالاختصاصيين لاعداد نماذج من هذه الاسئلة والسجلات تناسب سن التلاميذ فى مراحل نموهم المختلفة ليسترشدها المدرسون فى عملية هذا التقويم .

التربية الفنية وصلتها بالمواد العملية

للاستاذ سعد الحادى

المدرس بالمعهد العالى للتربية الفنية للمعلمين

ترتبط مشكلات التربية الفنية بمجزة كبير من مشكلات المواد العملية في منهاج المرحلة الثانوية . فالمواد العملية بما فيها التربية الفنية تكون مجموعة من المواد الدراسية تخضع لظروف خاصة تقابلها مجموعة المواد النظرية ، والمجموعتان تكمل كل منهما الأخرى في منهاج الدراسة . فهما بلغت حماسنا للتربية الفنية لا يصح أن نقارنها بالغات مثلا . ولا يصح كذلك أن نتحدث عنها بكافة فنية قائمة بذاتها تهدف إلى إرهاف الذوق وتحسين التعبير عند التسليم . وقد يظن بعض الناس أن وسيلة التربية الفنية ببقية مواد الدراسة تأتي عن طريق تدريس حوض النيل والقبائل البدائية وتصور الأحداث التاريخية والحياة عند القدماء . ولكن يجب أن نعلم تماما أن الهدف من التربية الفنية ليس في رسم حوض نهر النيل وتصور أباطرة التاريخ أو توسيع خيال التليذ وإنما أهمية هذه المادة في كونها إحدى المواد العملية في منهاج الدراسة فهي تشترك معها في تحقيق غرض عام قبل الأغراض الخاصة التي تحققها كل منها على حدة .

فإذا أخذنا هذا الرأي يصبح مثل هذه المادة كمثل دروس الطبيعة العملية والكيمياء العملية أو الدروس العملية في مادة الاحياء أو دروس الموسيقى والتربية البدنية وغير ذلك من مواد مجموعة الهوايات العملية مثلا ، والحقائق العملية لا يمكن أن يستسيغها التليذ أو يدرك صلتها بالحياة العملية ما لم تقرر بفترة يمارسها بل مجموعة خبرات تفتح أمامه السبل وتدفعه إلى تكشف إمكاناتها المختلفة ، وقد يصبح منهاج الدراسة مجموعة مواد وبجرد معلومات يحفظها التليذ ويمتحن فيها ولكنها عديمة الصلة بحياته الخاصة وتطوره كفرد داخل مجموعة ، فهي إذ تحاول بإيمانها من الناحية الفكرية تتخلى عن تطوره الجئاني كأن لا صلة بين الإثنين — غير أن التليذ في حاجة إلى دراسة تكفل له سبل التطور ولا سيما في المرحلة الثانوية في الجانبين الفكري والعمل على حد سواء . فإذا رجعنا كفة أحدهما على الآخر يشذ تطور التليذ وينحرف . ويجب ألا يحتل علينا الأمر في هذا الشأن بين الخبرات العملية التي يحتاج إليها التليذ

في هذه المرحلة والتدريب الممنى الذى يوجه الافراد إلى النواحي الصناعية أو الزراعية أو الفنية البحتة . فنقطة الخلاف هي أن الخبرات العملية تفسر في معظم الأحيان على أنها تدريب يدوى لا يتخلله التفكير العلى أو لا يتطلب قدراً من الذكاء كالذى يحتاج إليه التعليم النظرى في الجامعة ، ولكن هناك نوعاً آخر من الخبرات العملية تنقص التعليم غير تلك الخبرات التى عهدناها في التعليم الفنى . ولكن يحسن قبل الوصول إلى هذا الاستنتاج أن ندرس مشكلات المواد العملية في المدرسة الثانوية :

١ - الاستعدادات المدرسية :

فقد عهد قريب كان ينظر إلى المواد العملية كنوع من الترف في منهاج الدراسة لأن معظم المواد كانت تتجه إلى الجانب النظرى . ولو نظرنا إلى المدارس التى أنشئت في ربيع القرن الماضى لوجدنا أن العناية بالاستعدادات المدرسية الخاصة بالمعامل والورش والملاعب والمسرح المدرسى وحجرات الموسيقى بسيطة جداً وتكاد لا تكون لها أثر في المرافق المدرسية . فدخول التلاميذ أحد هذه الأماكن ولا سيما المعامل كان في نظر الكثيرين كنوع من الجزاء والترفيه يتدربه التلاميذ . وهذا نص ما ورد في تقرير مرفوع من وزارة المعارف العمومية إلى مجلس التعليم الأعلى عن تنظيم التعليم العام - ديسمبر سنة ١٩٤٥ بخصوص المباني المدرسية :

« ويجب أن تتوافر في مباني المدارس المرافق التعليمية الأساسية مع مراعاة البساطة وحسن الذوق والاقتصاد في النفقات - كما يجب أن تراعى فيها ملائمة البناء والبيئة التى تقوم فيها المدرسة ، فلا يشترط في مدرسة القرية الصغيرة ما يشترط في مدرسة المدينة الكبيرة من حيث مواد البناء ولا من حيث تحديد المرافق الضرورية لسكل مدرسة . ولما كان تعميم هذا التعليم يتطلب برنامجاً ضخماً للباني فإن الوزارة ترى توزيع نفقات الإنشاء فتعمل ميزانية الدول جانباً معيناً منها وتعمل الهيئات المحلية جانباً آخر كما يمكن الاعتماد - وبخاصة في الريف - على مساهمة ذوى اليسار من أهله بالتبرع لبناء المدارس » .

وواضح من هذا التقرير أنه لم تول المعامل أو الورش أو حجرات الموسيقى والسنيما والملاعب وغيرها بما يحقق النشاط العمل بالمدرسة عناية ما . ولو نظرنا إلى المدارس الجديدة التى أنشئت منذ تاريخ التقرير السابق حتى اليوم لوجدنا أن كل

ما جد في الأمر هو إنشاء صالة منشرح وسينما في بعض المدارس الجديدة ، ولكن قلما نجد اهتماماً بالمرافق الأخرى التي تحتاج إليها المدرسة - فتصميم المدرسة يعمل على اعتبار المدرسة حجرات دراسة لحسب ، ولذلك يتحول مظاهر المدرسة إلى بناء شديد الشبه بالسجون لا يفسح السبيل لأي نشاط عملي أو روح رياضية أو حفلات مدرسية ، فجميع أوجه النشاط هذه تعد في نظر الكثيرين نوعاً من الكماليات ليس لها قيمة حقيقية في منهاج الدراسة .

٢ - مكانة المواد العملية عند المدرس :

١ - يميل المدرس في المرحلة الثانية إلى النظر إلى المواد العملية على أنها ثانوية بالنسبة إلى المواد النظرية التي يتوقف عليها نجاح التليذ في أغلب الأوقات . فمن المدرسين من يدرس مواد عملية بالإضافة إلى مواد نظرية فتراه يوجه كل جهوده إلى ما يراه الأساس في تدريسه ويجعل دروس المواد العملية على هامش تفكيره وعنايته . ومنهم من هو متخصص في إحدى المواد العملية وهؤلاء يشعرون بالفرقة بين مواد تدريسهم والمواد النظرية المميزة . وما يساعد على تأكيد هذا الشعور بالنقص إدارة المدرسة من جهة وبمناهج التعليم والخطة المدرسية من جهة أخرى فكان بين المواد فارقا يجعل بعضها زائداً في الأهمية أو إضافياً . وسواء أكانت هذه الفرقة حقيقية أم مفتعلة فإنها تساعد على تحصيل وحدة المنهاج وشموله - فتفاعل المواد وتجاوبها لا يتأتى إلا إذا وضعت على قدم المساواة .

ب - ولا تنشأ عادة الفرقة بين المواد النظرية والعملية عن شعور المدرس بحسب بل تتضح بجملاء في طريقة العمل وأسلوب التدريس في كل من الاتجاهين . ففي الدروس النظرية يستخدم المدرس غالباً أسلوباً عملياً في شرح الحقائق فينبى شرحه على تسلسل منطقي وقرائن وبراهين مركبة تركيباً يستسيغه فكر التليذ ، ولكن الغريب في الأمر أن هذا المدرس نفسه تتغير طريقته وأسلوبه تغيراً تاماً عندما يدرس درساً علمياً فبدلاً من الأسلوب العلمي يتبع طريقة التلقين والتدريب الآلى فيصبح هدفه الأساسى الوصول إلى نتيجة معينة بالطريقة والوسيلة التي يرضىها للتلاميذ بحيث لا يحميد عنها أحد . وهكذا تنتقل طريقة التدريس على أسس علمية صحيحة إلى طريقة التلقين والامشق تلك الطريقة العتيقة التي تعيب عليها أنها تركز في العمل اليسدوى البحث دون تفكير .

ولعل السبب في هذا الارتداد أن هناك تقليداً في تدريس المواد النظرية على أحدث الأساليب الغربية ولكننا نجد النواحي العملية إلا تقليداً عتيقاً في تعليم الحرف والصناعات عن طريق التدريب اليدوي واكتساب الحذاق على غير أسس علمية .

فالمدرس أيا كان نوعه في حاجة باستمرار إلى تقليد يسير عليه في طريقة تدريسه فإذا تعذر وجوده يردد إلى أقرب تقليد يقع في محيطه ولو كان قديماً بالياً ولا يتفق مع مستواه الثقافي أو العلمي . وأمام هذه المشكلة نرى بعض المدرسين يتزعون إلى التهريب من هذا المأزق بتحويلهم النواحي العملية في الدراسة إلى نوع من أنواع اللعب والتسلية . ولكن هذا التهريب من شأنه زيادة الفجوة بين المواد النظرية التي تسير عقلية التلميذ وتساعد على تطوره والمواد العملية التي تبقى في حدود الخبرات الضمنية فتساعده على عدم التركيز فيما ينتج أو التعمق في دراسته .

٣ — مسكنة النواحي العملية عند التلميذ :

ولإزاء ما تقدم عن موقف المدرس من الدروس العملية لا يمكن أن نظن أن ليس لهذا أثر على التلميذ — فالتلميذ كذلك ينتقل إليه الشعور بمحطة الدروس العملية أو عدم أهميتها ، وكان المدرسة تجبره على التسديد في عمل يدوي وتقل من مستواه الأدبي والثقافي . فالدراسة العملية في نظري تليق بالصناع والعمال ولا تناسب إنساناً يستعد للتعليم الجامعي .

وقد يساعدنا على فهم سر هذه الفكرة الشائعة رأى عمداء كليات الجامعة في الدراسة الفنية — وهذا ماورد عن لسانهم في تقرير السياسة العامة للنشر التعليم في مصر في كتاب الأستاذ اسماعيل القباني عن دراسات في مسائل التعليم :

« وقد أجمع رجال الأعمال في اللجان الاستشارية للتعليم الزراعي والصناعي والتجاري في اجتماعات هذه اللجان التي عقدت في أيام ١٣ ١٧ ١٦ ١٩ مارس سنة ١٩٤٥ على أن التعليم بالمدارس الثانوية الفنية الجديدة لا يخرج شباناً يصلحون للحياة العملية . أما من حيث قيمته في الاعداد للدراسة الفنية الجامعية ، فقد أجمع عمداء الكليات الفنية بجامعتي القاهرة والاسكندرية على أن طالب المدارس الثانوية العادية أصلح للدراسة بتلك الكليات من طالب المدارس الثانوية الفنية لأن الدراسة في هذه الكليات تزود

الطالب بكل ما يلزمه من المواد الفنية ولا يحتاج إلى دراسة فنية سابقة بل تتطلب استعداداً عقلياً رافقاً وثقافة واسعة ومستوى عالياً التحصيل في بعض المواد النظرية كالرياضة والطبيعة والميكانيكا الخ... وهذا ما لا يتوافر لطالب المدارس الثانوية الفنية .

فبطبيعة الحال لا يرجى من التلميذ بعد هذا أن يفرط في وقته في دراسات عملية ليس لها صدى في تعليمه الجامعي — لذلك يتحول أغلب نشاط التلميذ في الدروس العملية إلى نوع من أنواع التسلية ، وما يؤكد هذا الاستنتاج ويثبت في أذهان التلاميذ أن المواد العملية قليلة الأهمية ما يتبعه بعض المدرسين من وسائل لزرع التلاميذ في المواد العملية كالاشتراك في الحفلات المدرسية والمعارض أو المسابقات ونيل الجوائز والتعرف أو التقرب للمعطاء أو الكسب المادى الذى قد ينالونه من انتاجهم . وهكذا تتحول الدراسة إلى تسلية ووسيلة يساوم فيها التلميذ لتحقيق أطاع شخصية ويتضائل بذلك الهدف العلى أمام هذه الانحرافات فيزيد الشقة بين النواحي العملية والنظرية في الدراسة .

٤ — أهمية الأدوات والخامات:

يتصور بعض الناس أن أهمية المواد العملية تتلخص في أن يجد التلميذ تجربة في الكيمياء أو يرسم لوحة في الرسم أو يصنع نموذجاً في الأشغال أو يشترك في مباراة رياضية — فإذا دخلنا مدرجاً للكيمياء أو الطبيعة في إحدى المدارس نجد الأدوات والأجهزة مختزنة في الدواليب والأرفف وكل جهاز مقروء بعدد من التجارب المنصوص عليها ولا يستخدم لأى غرض آخر ، ففى أجريت التجربة وبجملت نتائجها يحقق الجهاز ويخزن من جديد كأن الهدف الاساسى هو النتيجة وليست الوسيلة أو طريقة العمل نفسها . وهذا الحرص الشديد على الأدوات والخامات أو الأجهزة ناتج من قلة الكميات التى توزع منها على المدارس قلة لا تحقق الفرض منها ، فإذا لم يتوافر الخامات بحيث تسمح بالتجربة وحذف الخطأ أو اكتساب الخبرات الكافية يستمر الإنتاج في حيز التلقين ، ذلك لأن التجديد والابتكار يحتاج إلى تجارب طويلة واستهلاك لكميات كبيرة من الخامات يمكن احتسابها هالكة أو منعدمة . فالتعليم في هذا الميدان يحتاج إلى تجديد مستمر فى الوسائل والمعدات ووفرة فى الأدوات والخامات . فإذا ما عالجنا هذه الأسباب يمكن أن نتوقع اطراداً ونمواً فى هذه الناحية ولكن لئلا نلجأ من مرور التلميذ بمرحلة التخريب وإتلاف الأجهزة والآلات وإفراطه فى استخدام

الخامات ولكن إذا وجهناه إلى أهمية صيانة هذه العدد والعناية بها يتضاءل ضرره وتقل المدة التي يبقاها في هذه المرحلة .

غير أن ما نلنسه في عدد كبير من المدارس هو وجود التلاميذ واستمرارهم في فترة التخریب والبث بشكل غير طبيعي ، ولعل تفسير هذه الظاهرة يرجع إلى قلة الأدوات في المدارس وعدم عناية المسؤولين بتجديدها أو اصلاحها وكذلك قلة المدة التي يختبر فيها التلميذ هذه العدد والأدوات ، وأخيراً إلى طريقة المدرس وقلة اهتمامه بشرح امكانيات العدد وعنايته بوسائل صيانتها .

٥ - الحياة العملية وصلتها بالتعليم :

من أهم مشكلات النواحي العملية خارج المجال التعليمي أنها لا تسير مدرسة فكرية خاصة وقلنا تميزت بظلالها المحلى - حتى المؤسسي - تلامذتها خليطاً بين موسيقى شرقية وأخرى غربية ، فألحان مقتبسة من هنا وهناك مكونة مزيجاً لا أساس له وكذلك الحال في كثير من رواياتنا السينمائية إذ لا يجمد المخرج حرجاً من تحريف بعض الروايات الأجنبية وصياغتها فيما يسميه قالباً جديداً . وهكذا الحال أيضاً في غالبية الفنون العملية فالمصمم يطلع في الكتب والمجلات على آخر ما ابتكره الغرب فينقل منها ما يروق له ويدمج هذا مع ذاك وتقف جهوده عند هذا الحد لأنه أيسر له من عناء التفكير والابتكار، ونفس الظاهرة نراها أيضاً في فن التصوير إذ يتسابق الفنانون في الاقتباس بالطريقة نفسها من كل ما يقع تحت أيديهم من مراجع .

ويبدو أن معنى الاطلاع في جميع الحالات قد حرف تحريفاً تاماً فبدلاً من أن يقوم على دراسة منظمة وتفكير على منظم يخرج منه الفرد باستنتاج يدعمه بحجج وقرائن ويضيف إليه خبراته الشخصية أصبح مجرد اختطاف معلومات . وخطورة هذا الأسلوب أنه يقف عند هذا الحد دون أي تطور فلا يرجي منه خلق مدرسة فكرية أو نواة لدراسة جديدة يمكن أن تنهض بمفردها .

وإذا نظرنا إلى المراكز الصناعية نرى نفس المشكلة واضحة فيها وقد أنشئت على نسق غيرها في الخارج فالتصميمات والعدد والآلات وطريقة العمل جميعها واردة من الخارج - وكأن لافرقة بين الظروف البيئية التي تحيط بكل من هذه المراكز ، غير أن التعليم بالخارج يوجه التلاميذ نحو هذه المراكز أو حقول التجارب فيعد التلميذ

لنوع الآلات والعدد التي يصادفها في شتى النواحي العملية بل يبصره بأحدث ما وصلت إليه الأبحاث في هذا الاتجاه — ففي الوقت الذي تعد فيه مجموعة للحياة العملية تخصص جهود مجموعة أخرى في التجارب المتقدمة لاستحداث وتحسين الوسائل المختلفة وهكذا لا يتوقف مورد الخبراء العاملين ولا مورد الوسائل المستحدثة .

أما هنا فلا يوجه التعليم التلاميذ لمشكلات الحياة العملية ، ولا توجد مراكز تعد الأفراد لتلك النواحي حتى في ميدان التعليم الجامعي . فليس فيه تركيز كاف على النواحي العملية وقلمنا نجد فيه مدرسة فكرية مميزة بطابع خاص أو دراسات تخصص في النواحي العملية وتصل فيها إلى نتائج إيجابية .

وإذا أردنا أن نبحث خارج هذا النطاق في ميادين عملية متصلة بالبيئة ومرتبطة بتقاليد صحيحة لاصداً إلا مراكز بسيطة في الحرف والفنون الشعبية وهي تنصف في مجموعها بأنها مقصورة على فئة مثقفة من الأفراد يعيشون على موارد بسيطة مصدرها الأسواق المحلية أو يستخدمون عادة وسائل بدائية تكاد لا تتغير ولكنها متصلة في مجموعها بموارد بيئية . ومن أمثلة هذا صناعة الفخار بمصر القديمة وصناعة السلال بقرى ونجوع بغرب أسوان وصناعة الفسيج بنفادة وأخميم — ففي مثل هذه المراكز يسير نظام العمل على أساسين : الإنتاج من جهة وتعليم الصبية وتدريبهم من جهة أخرى فهناك ثقة وثيقة بين التعليم والإنتاج . أما درجة الجودة والاتقان فتتوقف في هذه الحالات على المستهلك ورغبات السوق المحلي فالإنتاج يمكنه أن يتأرجح في درجة الاتقان والتنوع حسب الطلب ولكن طبيعة الحال في نطاق محدود — فالثقافة هنا تلعب دوراً مهماً في هذا الشأن وكذلك الوسائل المستخدمة ودرجة تطورها ، غير أن هذه المراكز الشعبية بعيدة كل البعد عن مجال التعليم العام ومجال الحياة العملية في الصورة التي أسلفنا ذكرها .

ولكي نفهم سر هذه التيارات الثقافية وأثرها على التعليم والحياة العملية يحسن أن نسترجع نبذة من تاريخها وفيما يلي نبذة يلخصها الأستاذ القباني في حديثه عن مركز مصر الثقافي في الوقت الحاضر :

« كانت ثقافة مصر منذ الفتح العربي إلى أول عهد محمد علي ثقافة عربية ذات صبغة دينية إسلامية . وقد ازدهرت هذه الثقافة في عهود مختلفة وكان أهم مراكزها في القرون

الآخيرة الجامع الأزهر وفروعه المتعددة الممتدة بالمساجد في كثير من مدن مصر . وكانت تدرس به في عهد إزدهاره علوم اللغة والدين وبعض العلوم المدنية وتتبع في دراستها الأساليب التي كانت سائدة في تلك العصور في الشرق والغرب على السواء . ولكن معاهد التعليم في أوروبا تطورت تطوراً طبيعياً بطيئاً مع الزمن فوسعت من دائرة دراساتها وجددت في علومها وعدلت من أساليبها . أما في مصر فقد وقفت الحركة الثقافية منذ الفتح العثماني ودخل التعليم في الأزهر في دور ركود وتأخر انتهى إلى المباعضة بينه وبين الحياة في العالم الحديث . فضعت فيه الدراسات المدنية إلى حد يقرب من الزوال واستمرت الدراسات اللغوية والدينية منصبية على ما ألف في القرون الوسطى وبقيت الحال على ذلك إلى أوائل عهد محمد علي بالرغم من تلك الثورة العنيفة التي أصابت المصريين على يد الحملة الفرنسية .

فلما استتب الأمر لمحمد علي شرع ينظم الدولة على الأساس التي كانت تقوم عليها الدول الغربية ويقتبس الأنظمة الإدارية والاقتصادية والحربية والأوروبية . وهنا شعر بالحاجة إلى رجال متعلمين من أهل البلاد يستطيعون القيام بالأعمال الفنية في الجيش والمصالح المدنية . ولم يكن التعليم في الأزهر بما يمين على إعداد هذا الصنف من الرجال ولعل محمد علي يئس من إمكان إصلاحه وتوجيهه في اتجاهات حديثة تساعده على تحقيق أغراضه أو لعله أشفق من بطء عملية الإصلاح التدريجي — وقد كان يتعجل النهضة فتحول عن الأزهر إلى معاهد التعليم الغربية يرسل إليها البعث للدراسة في مختلف العلوم والفنون ثم يشرح في محاضراتها في بلاده وهكذا نشأ ما يسمى التعليم الحديث في مصر .

ولم يكن يقصد من هذا النظام في الأصل نشر التعليم بين طبقات الأمة بل كان التعليم مجرد أداة لإعداد الموظفين والفنيين اللازمين لتسيير الأعمال في دولة حديثة .

وهكذا وجد في مصر نظامان تعليميان منفصلان يعيشان جنباً إلى جنب أحدهما يتصل بروح الأمة وتاريخها وجهودها الثقافية الماضية ولكنه يعيش في عزلة عن تيارات الحياة الحديثة وينظر إلى الوراء ليستمد من الماضي سبب وجوده ومادته وأساليبه ونظمه . والثاني يتطلع إلى المستقبل ولكنه نظام مفروض على الأمة منقطع الصلة بمبادئها الثقافية والاجتماعية لا يمس منابع الحياة الروحية فيها نظام يقوم على

ثقافة مستوردة لم تشترك العقلية المصرية في إنتاجها ولم تعالج ربطها بمواظفها ومثلها العليا .

فهنالك كما فى الأمثلة التى ذكرتها تقارب بين الثقافة والتقاليد الشعبية فى النواحي العملية والثقافة والتقاليد فى الأزهر فى ذلك الوقت، كذلك يوجد تشابه بين الثقافات الغربية فى النواحي العملية وبداية دخولها فى مصر بعد الحملة الفرنسية .

٦ — بعض الأسباب التى ساعدت على تمييز المواد النظرية فى منهاج الدراسة :

ساد الاعتقاد بين الناس منذ ربع قرن أن مستقبل الأعمال مقصور على التوظيف فى الدواوين الحكومية وذلك لما فيه من ضمان ومظهر . أما العمل بمبادئ الأعمال الحرة فكان يعد مجازفة ، ومهما بلغ من قدر فلا يوازى مكانة الأعمال فى الدواوين ومظهرها مهما بلغت من التفاهة . وهكذا تكونت عند الناس مثالية للهن والأعمال التى تعد لائقة بكل شاب متعلم . ومهما بلغ من علم وثروة كان تقدير المجتمع له يستمر فى غالب الأحيان ناقصاً حتى يتوظف فى عمل حكوى ولو كان بسيطاً قليل الأهمية . وقد سائر التعليم شطراً من الزمن هذا التيار الفكرى الذى كانت تتطلبه الناس — فتركز فى دراسات عامة لصقل فكر التلاميذ — ولكنها لا تنصب على مشكلات بيئية خاصة ولا بنواحي عملية متصلة بها . فينتخرج التلميذ من المدارس وهو لم يقشور عن الحياة فى مشارق العالم ومغاربه — فقد تعلم شيئاً عن نابليون وشكسبير وحاصلات فرنسا وأهم العواصم الأوروبية ولكن ثقافته لا تمتد إلى ثقافة السائح المتنحول أو رواد الصالونات الأوروبية فى أواخر القرن التاسع عشر حيث تصادف شاباً يتندر بأشعار لائنية وقصائد غربية لاصلة بالحياة العملية ومشكلاتها المختلفة . ولم يكن يسير الوقوف فى سبيل هذا التيار الفكرى الجارف الذى ساد الربع الأول من القرن العشرين ، فمن أهم العوامل التى ساعدت على استمراره :

أولاً : كانت غالبية المراكز الرئيسية فى الميدان العملى من الإخصائين والخبراء مقصورة على فئة من غير المصريين ممن درسوا فى الخارج ووقفوا على دقائق المسائل فى النواحي العملية — ولا غرابة فى هذا فأسرار النواحي العملية هذه يتعذر الوصول إليها عن طريق الكتب والمحاضرات النظرية لحسب — بل لا تتأتى إلا عن طريق الخبرة الطويلة بأحدث الوسائل والاستعدادات وإلا أصبحت مجرد قشور ليس لها

أهمية فعالة وإن كان يتعذر في كثيرة من الأحيان الحصول على مثل هذه الوسائل والمعدات الدقيقة الضرورية لأبحاث متقدمة — ولذلك كانت المعدات والأدوات والأجهزة في أغلب الأوقات ثانوية الأهمية أولا تسمح بالتركيز اللازم — وحتى هذه كان يساء استخدامها لدرجة أنها تفسد بعد قليل ويصعب إصلاحها أو إبدال قطع تغييرها .

ثانيا : إذا وازننا بين إرتفاع تكاليف المعامل والأجهزة وكثرة نفقات استخدامها وتصليحها وبين تكاليف لوازم النواحي النظرية ورخص الكتب المدرسية التي قلما احتاجت إلى تجديد وتعديل رئيسي في معلوماتها ومحتوياتها نفهم نوع الإغراء الذي ساور رجال التعليم لترجيح كفة هذا على ذاك وتفضيل ما رخص ثمنه وقلت نفقاته .

ثالثا : نضيف إلى هذه العوامل عاملا آخر وهو سرعة تدهور المشتغلين بالنواحي العملية فينا بسبب الإغراء المادى والسعى وراء الكسب — وكلما نبغ فرد في هذا الميدان فسرعان ما يتحول عن البحث والتجارب ليركز جهوده في التفتن والتحايل لتحقيق كسب مادى سريع . فعدم وجود مثاليات في هذا الميدان وقلة المشتغلين به جعلهم عرضة للانزلاق في تيار يقلل من مستواهم الثقافى بعد حين ، وهكذا يندر وجود أقطاب في هذا الميدان يقومون على رأس مدرسة فكرية أو أبحاث متفوقة في هذا المجال .

الحاجة إلى تعديل مناهج الدراسة :

ولكن على الرغم من جميع هذه العوائق والظروف الاستثنائية اضطرت ساحة المجتمع إلى التطور تدريجيا ولكن ببطء — فكلما نهضت النواحي العملية بعض الشيء تزعزع تبعاً لذلك التعليم وإنتابته موجات من التعديل والتبدل في المناهج فتتشعب بالعلوم تارة وتختلط بعضها ببعض تارة أخرى ثم تتركز في بعض أبواب وتعود فتعنى ببعض موضوعات أخرى وهكذا الحال منذ ربع قرن تقريبا — أما فيما يخص النواحي العملية وزيادة الاهتمام بها فيمكن أن نستشف جملة خطوات هامة في هذه الناحية نذكر منها ثلاثة :

أولاً : بداية اهتمام رجال التعليم بأوجه النشاط المدرسي والجمعيات المختلفة .

ثانياً : محاولة جعل النشاط المدرسي وطريقة المشروع أساساً في خطة الدراسة في الفصول التجريبية ، ثم المدرسة النموذجية الابتدائية بسرّاء القبة ثم المدرسة النموذجية الثانوية بسرّاء القبة وأخيراً في المدرستين النموذجيتين الاعدادية والثانوية بالأورمان .

ثالثاً : تعميم مادة الهوايات العملية في المرحلة الثانوية في أنحاء القطر .

وقد يتخيل إلى البعض أن التعديل الشامل في مناهج الدراسة أمر يسير فإن المناهج قد تحقق رغبات المجتمع ولكنها مع ذلك قلما تجد من يطبقه . فأى تغيير يطرأ في مناهج الدراسة يتعرض حتماً إلى معارضة شديدة ولا سيما إذا كانت تغييراً جوهرياً يتطلب تكييفاً جديداً في أسلوب الدراسة كالتغيير الذى يتطلبه جعل المواد العملية أساسية في مناهج الدراسة . ولكن مهما بلغت هذه الهجمات من الشدة والقوة فهذا لن يوقف التعليم عن مسيرة مستلزمات الحياة الحاضرة . ويبدو من تتبع هذه الأطوار المختلفة أن المواد العملية سائرة في سبيل نيل مكانة رئيسية في مناهج الدراسة حتى في الكليات الجامعية حيث ينتظر أن تنشأ كراسى للتفرغ في دراسة أكثر فروع النواحي العملية حاجة إلى المجتمع .

وقبل الانتقال من هذا الموضوع نعرض تقريراً عن سير الهوايات في المدارس الثانوية في العام الدراسي ١٩٥٣/١٩٥٤ وهو يوضح أنواع المشكلات المختلفة التى صادفت تدريس المواد العملية ولعل فيها صدق لما ورد ذكره قبل ذلك .

فكرة وخطة

في : ١ — أسلوب التدريس

٢ — مادة الدراسة

للأستاذ عبدالستار العزوفى

المدرس الأول بمدرسة الأورمان النموذجية
الإعدادية

الزملاء أساتذة اللغة العربية .

هذه خلاصة أخرى لمناقشتنا في :

١ — أساليب التدريس .

٢ — مادة الدراسة .

وهي : فكرة وخطة . والذي أرجوه أن تكون الآراء والأفكار التي نتعرض
لمناقشتها وننتهي فيها إلى رأى محوراً - للتفكير والتقدير والتجريب .
لا أرجو أن نسلم بها قبل أن نرى الدليل التجريبي ما يقنعنا بالإيمان بها ، أو
بإدخال تعديل عليها ، أو برفضها ، فهذه معالم التفكير ، وليست غاية ينتهي إليها ،
أو نهاية يسلم بها ويكتفى .

القراءة :

١ — ويجب ألا يكتفى بالكتاب المقرر .

٢ — في الصحافة ، ومكتبة المدرسة ، ومكتبة الفصل متنفس فسبح ، ومادة
زائفة متمعة حية .

٣ — لابد من مكتبة الفصل .

وتتكون مادة هذه المكتبة من كتب تستعار من مكتبة المدرسة ، ومن كتب
يحضرها التلاميذ ، ومن الصحف والمجلات ، ومن البطاقات التي يعدها التلاميذ .

- ٤ — يحدد أساتذة كل فرقة الموضوعات التي يشترك في دراستها تلاميذ الفرقة .
- ٥ — لا يقتصر في الدراسة على هذه الموضوعات المشتركة ، بل إن كل فصل حر في اضافة ما يشاء .
- ٦ — تجمع قصاصات من الصحف ، تمثل أحسن ما في الصحف ، وتحور إلى بطاقات .

النصوص :

أولا : من حيث مادتها :

- ١ — في السنة الرابعة : يدرس المنهج المقرر .
- ٢ — في السنة الثالثة . يؤلف منهج خاص (ستطبع مذكرة خاصة بذلك) .
- ٣ — في السنتين الثانية والاولى :
- أ — يعتمد على الكتب المقررة .
- ب — تختار موضوعات مشتركة للامتحان .
- ج — لا تقتصر الدراسة على الموضوعات المشتركة .

ثانيا :

النصوص مجال للدراسة الفنية التحليلية الجمالية ، ويمكن التعرض لهذه الدراسة بطريقة هينة ليئة مبسطة تناسب هؤلاء التلاميذ .

وعلينا ونحن نتعرض لهذه النصوص بالتحليل أن نوضح بدقة :

- أ — الموضوع الذي يتحدث فيه الأديب .
- ب — الأفكار التي ذكرها ووضع بها موضوعه .
- ج — الصور التي عبر بها عن هذه الأفكار .

- و — المناسبة التي قيل فيها الكلام .
 هـ — العواطف التي يبرزها كلام الأديب .
 ويا حبذا لو استغلت النصوص الأدبية في عمل لوحات مصورة تبرز فكرة النص وما فيه من صور خيالية .

التدريب :

- التدريب مجال أسامي لتسكين التلاميذ من استخدام القواعد :
- أ — التدريب الشفهي ذو مهمة خطيرة .
 ب — يحسن أن تقدم مادة التدريب الشفهي مطبوعة .
 ج — تكون أسئلة التدريب الشفهي شاملة ومتدرجة .
 د — ينبغي أن يدور التدريب على جمل وعبارات كاملة تناقش أموراً ذات أفكار نافعة بأسلوب جميل .
 هـ — لا يقتصر في التدريب على قواعد اللغة فقط ، بل يجب أن يشمل التدريب على ما درس في :

(١) النحو (٢) القراءة (٣) النصوص

- و — تطبع أسئلة التدريب وتلصق بالكراسات
 ز — تجمع أسئلة التدريب الشفهي في دوسيهات خاصة .
 ح — تعمل تدريبات تقناول باباً كاملاً في النحو . أو موضوعات كاملة في القراءة أو النصوص .
 ط — يقترح في اصلاح كراسات التدريب أن يكتب بوضع خط تحت الخطأ ، ثم يقوم المدرس بشرح التدريب ومناقشة التلاميذ وتسجيل الاجابات الصحيحة في الكراسات .

التعبير :

- أ — يجب أن تدور موضوعات التعبير حول موضوع قرأه التلاميذ في كتاب أو صحيفة ، أو استمعوا إليه في إذاعة المدرسة أو في غيرها ، أو حول (خبرة) مألوفة لديهم في بيئة المدرسة أو في بيئة التلميذ .

ب — القراءة من أسس التعبير .

ح — الكتابة لصحيفة الفصل أو لصحيفة المدرسة أو للإذاعة الصباحية مثير حيوى للتعبير .

د — تشتت رؤوس موضوعات التعبير من المشكلات التى تثيرها موضوعات القراءة . أو مادة النصوص الأدبية .

هـ — تأليف التمثيليات فرصة للتدريب على التعبير .

ز — يحسن الاكثار من حصص الاختبار ، فى السنة الاولى ، ومن حصص تلخيص الكتب فى السنتين الثالثة والرابعة .

ح — موضوعات التعبير الحر فرصة يعبر فيها التلميذ عن نفسه وتبين مدى فهمه للحياة .

الإملاء :

١ — ليست الإملاء درساً للهجاء أو درساً فى الهجاء .

٢ — الإملاء فرصة للتذوق الاولى ، واكتساب أفكار جديدة .

٣ — وهى مجال حيوى للتدريب على حسن التنسيق والاناقة فى الكتابة .

٤ — وهى بعد درس للتدريب على رسم الكلمات وسماحيها مطابقاً لقواعد الهجاء .

الخط :

١ — حسن الكتابة ووضوح الخط من أهم ما يحرص عليه ، ويجب أن يحاسب التلميذ على حسن الخط فى جميع دروس اللغة العربية لا فى دروس الخط وحدها .

٢ — يراعى أن يكتب التلاميذ فى دروس الخط جملاً وعبارات تزودهم بأفكار جديدة مرتبطة بحاجاتهم وحياتهم .

الاناشيد :

يلبغى ألا نعتمد على إنتاج غيرنا إذا ما أمكننا أن نتفخ بموضوعات تنصل بحياة تلاميذنا وظروف مدرستنا .

Journal of Education

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTE OF EDUCATION — CAIRO

- * Issued Quarterly in (November-January-March-May)
- * Publishes Essays and Research Dealing with Education, Teaching, and Related Fields.
- * All Rights Reserved for the Association.
- * Materials for Publications to be addressed to Dr. Mohamed Saber Selim, Secretary of the Editorial Board.
- * All other correspondence to be addressed to Dr. Ahmed Abu El Abbas, Executive Director at the same address.
- * Annual subscription as follows :

Minimum Period of Subscription one year.

In Egypt and Sudan P.T. 60

reduced to P.T. 40 for Students of Teacher
Training Institution.

Abroad

P.T. 75

Price Per Copy

Egypt and Sudan P.T. 15

Palestine & Jordan 200 Mill.

Syria and Lebanon 200 L.P.T. Iraq

200 Fils

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO.

EDITOR : Dr. ABD EL AZIZ EL-KOUSSY

Year VII

May 1955

4th Issue

CONTENT

	Page
Educational Guidance Dr. A. El Koussy	1
Group approach in education Dr. M. G. Sakr	9
Development of Primary Education in Egypt Dr. A. Radwan	35
Intelligence Testing in Primary Schools ... Drs. M. Fahmy and S. Girgis	45
The Psychology of Illiteracy M. K. Harby	57
Directing Education Towards the Objectives of an Independent Egypt Dr. R. El Gharib	61
Rural Camps Dr. M. Hamza	70
Social Studies in the Primary School Dr. A. Ibrahim	75
Art Education in Relation to other subjects S. El Khadim	85
An Idea & Plan M. A. Azzouny	96

Bibliotheca Alexandrina



0536175